

Національна академія педагогічних наук України
Інститут вищої освіти

СВІТОГЛЯДНІ ПРІОРИТЕТИ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Монографія

2017

УДК 378(038)
ISBN 978-617-7486-17-5

Автори: О.П. Воробйова, М.В. Гриценко, В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, А.В. Ставицький, Ж.В. Таланова, В.П. Ткаченко, К.А. Трима

За редакцією В.І. Лугового, Ж.В. Таланової

Рецензенти: І.Б. Зарубінська, доктор педагогічних наук, професор
Н.Г. Протасова, доктор педагогічних наук, професор

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України
28 грудня 2017 р., протокол № 12

Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти: монографія / авт.: О.П. Воробйова, М.В. Гриценко, В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, А.В. Ставицький, Ж.В. Таланова, В.П. Ткаченко, К.А. Трима; за ред. В.І. Лугового, Ж.В. Таланової. – К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. – 229 с.

Монографія «Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти» підготовлена за результатами виконання фундаментального дослідження за однойменною темою у відділі політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України. У роботі обґрунтовано взаємозв'язок гуманізації та якості вищої освіти, сформульовано теоретичні засади розвитку політики забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти як основи її гуманізації, визначено шляхи трансформації управління вищою освітою в контексті розвитку культури якості. За результатами дослідження розроблено концептуальну модель гуманізації вищої освіти як методологічного засобу забезпечення її якості в контексті європейської інтеграції та світової глобалізації, міжнародного досвіду. Монографія буде корисною для здобувачів, викладачів, дослідників, керівників вищої освіти, осіб, зацікавлених у модернізації вищої освіти задля вдосконалення її якості, ефективного людського розвитку.

УДК 378(038)
ISBN 978-617-7486-17-5

©Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, 2017

© О.П. Воробйова, М.В. Гриценко, В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, А.В. Ставицький, Ж.В. Таланова, В.П. Ткаченко, К.А. Трима, 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ПОЛІТИКА ПРІОРИТЕЗАЦІЇ, ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ І ПОКРАЩЕННЯ ЯКОСТІ ЯК ОСНОВИ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ (<i>В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова</i>)	5
1.1. Якість як світоглядний пріоритет і основа гуманізації вищої освіти	5
1.2. Пріоритет різноаспектного людського розвитку у вищій освіті: закон базисної організації компетентностей	6
1.3. Методологія стандартизації в забезпеченні та покращенні якості вищої освіти	19
1.4. Співвідношення освіти і досліджень в університетській місії: освіта, що базована на дослідженнях, і дослідження, що забезпечують освіту	53
1.5. Рамки досконалості досліджень і викладання у вищій освіті	70
1.6. Розвиток дуальної дослідницько-викладацької функції науково-педагогічних працівників: в аудиторію через лабораторію	83
1.7. Розвиток самостійності студентів: з аудиторії в лабораторію. Застосування закону зв'язку складності та самостійності в освіті	87
1.8. Запровадження конкурентних (рейтингових) засад перманентного підвищення якості вищої освіти	91
1.9. Організаційна оптимізація університетів як інструмент підвищення якості їхньої діяльності	104
Висновки до Розділу 1	118
РОЗДІЛ 2. ТРАНСФОРМАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ЯКОСТІ	132
2.1. Університетське врядування та соціальна відповідальність як чинники формування культури якості вищої освіти	132
2.1.1. Поняття «культура якості вищої освіти» (<i>М.В. Гриценко</i>)	132
2.1.2. Університетське врядування та зміна ролі керівництва закладів вищої освіти в новій парадигмі освіти (<i>А.В. Ставицький</i>)	133
2.1.3. Соціальна відповідальність університетів як чинник формування культури якості вищої освіти (<i>О.Ю. Оржель</i>)	140
2.1.4. Інтернаціоналізація діяльності університету як фактор забезпечення якості вищої освіти (<i>К.А. Трима</i>)	155
2.2. Формування культури якості у вищій освіті на засадах студентоцентрованого та компетентнісного підходів	164
2.2.1. Взаємозалежність академічної свободи та забезпечення якості вищої освіти (<i>М.В. Гриценко</i>)	164
2.2.2. Роль студентства і викладацького складу у забезпеченні якості вищої освіти та визначенні готовності студентів до змін (<i>А.В. Ставицький</i>)	170
2.2.3. Оцінювання ефективності викладацької діяльності (<i>А.В. Ставицький</i>)	174
2.3. Управління вищою освітою в умовах розвитку автономії та забезпечення якості (<i>О.П. Воробйова</i>)	178
2.3.1. Міжнародні та національні документи в контексті розвитку автономії та забезпечення якості у вищій освіті	178
2.3.2. Розвиток експертного середовища щодо забезпечення якості вищої освіти: національний та інституційний рівні	183
2.3.3. Трансформація управління вищою освітою в умовах розвитку фінансової автономії (ендаумент як ресурс забезпечення якості вищої освіти)	187
2.4. Підготовка керівників закладів освіти у контексті європейської інтеграції (<i>В.П. Ткаченко</i>)	191
2.4.1. Особливості та підходи до підготовки керівників закладів освіти в контексті реформування управління освітою: досвід Великобританії	191
2.4.2. Профілі випускників програм підготовки керівників закладів освіти	199
Висновки до Розділу 2	203
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСОБУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ (<i>В.І. Луговий, Ж.В. Таланова, О.П. Воробйова, М.В. Гриценко, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, А.В. Ставицький, В.П. Ткаченко, К.А. Трима</i>)	216
ПІСЛЯМОВА	227

ПЕРЕДМОВА

Монографія «Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти» підготовлена за результатами виконання фундаментального дослідження за однойменною темою у відділі політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України. Дослідження провадилося у 2015-2017 рр. і в часі (з урахуванням планування) співпало з періодом імплементації прийнятого у 2014 р. інноваційного Закону України «Про вищу освіту», розробленням базового Закону України «Про освіту» нового покоління та набуття цим законом 28 вересня 2017 р. чинності. Забезпечення конкурентоспроможної освітньої якості заради успішного розвитку людини в освіті стало центральним концептом згаданих законів. Відтак пошук світоглядно пріоритетного погляду на гуманізацію та сучасну вищу освіту, їх взаємозв'язок у контексті європейської інтеграції, світової глобалізації та національного самоствердження визначено за відповідний пункт дослідницької роботи.

У роботі обґрунтовано системний взаємозв'язок гуманізації та якості вищої освіти, сформульовано теоретичні засади розвитку політики забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти як основи її гуманізації, визначено шляхи трансформації управління вищою освітою в контексті розвитку культури якості. Надпорогове підвищення якості вищої освіти розглянуто в трьох вимірах: інституційному, галузевому, функціональному. За результатами дослідження розроблено концептуальну модель гуманізації вищої освіти як методологічно зумовлюючого засобу забезпечення та покращення якості останньої в контексті євроінтеграції і глобалізації, міжнародного досвіду та за нагальної потреби національного розвитку.

У монографії викладено новітні наукові здобутки (закони, закономірності, тенденції, принципи, особливості) та методологічні підходи до їх виявлення колективу авторів, що важливі для теорії і практики освіти взагалі, вищої освіти зокрема, формування конкурентоспроможної, компетентної, кваліфікованої людини, адекватної нинішнім і перспективним викликам, особливо. Спеціальна увага приділена системному відтворенню теоретичної аргументації, емпіричних даних та практичної апробації, детальному висвітленню провідного вітчизняного, європейського і світового досвіду, що в основі отриманих результатів.

Монографія, яка узагальнює трирічні дослідницькі здобутки колективу авторів і містить ґрунтовну доказову базу та широку актуальну бібліографію, що підсумовує актуальні джерела, буде корисною для здобувачів, викладачів, дослідників, керівників вищої освіти, осіб, зацікавлених у модернізації вищої освіти задля вдосконалення її якості, ефективного людського розвитку.

*Від імені колективу авторів
дійсний член НАПН України Володимир Луговий*

РОЗДІЛ 1.

ПОЛІТИКА ПРІОРИТЕЗАЦІЇ, ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ І ПОКРАЩЕННЯ ЯКОСТІ ЯК ОСНОВИ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

(В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова)

1.1. Якість як світоглядний пріоритет і основа гуманізації вищої освіти

Світова спільнота бачить і прагне забезпечити прискорений прогрес людства стійким, інклюзивним, справедливим для всіх людей. Ключова роль у цьому належить освіті взагалі, вищій освіті зокрема, якісній насамперед. Це засвідчено в Інчонській декларації «Освіта 2030: до інклюзивної, справедливої якісної освіти і навчання впродовж життя для всіх». Декларацію прийнято на Світовому освітньому форумі 19-22 травня 2015 р. у Республіці Кореї за участі понад 1,6 тис. представників від 160 країн. Форум організовано ЮНЕСКО спільно з ЮНІСЕФ, Світовим банком, Програмою розвитку й іншими програмами ООН. Декларація визначає нове бачення освіти в наступні 15 років, яке узгоджується із Ціллю стійкого розвитку 4 «Гарантувати інклюзивну і справедливу якісну освіту і підтримувати можливості навчання впродовж життя для всіх» та відповідними завданнями¹. На форумі також прийнято Рамку для дій «Ціль стійкого розвитку 4 – Освіта 2030». Згідно із завданням 4.3 до 2030 р. необхідно «гарантувати рівний доступ для всіх жінок і чоловіків до посиленої та якісної технічної, професійної і вищої освіти, з університетами включно»². Отже, за сучасними уявленнями та намірами трансформація світу має відбуватися на засадах уваги і поваги до кожної людини, тобто на принципі «гуманізму» та шляхом «гуманізації» усіх ланок освітньої сфери.

Характерно, що оприлюднена у 2016 р. «Наукова доповідь ЮНЕСКО: до 2030 року» починається підрозділом «Університети: зростаючі глобальні гравці», у якому визнається «глобальне змагання, але також єдність глобальної сім'ї»³, важливість гуманістичного підходу навіть в умовах світової конкуренції.

Новим 2017 р. Законом України «Про освіту» у преамбулі визначено, що метою освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, ...»⁴. А вища освіта відповідно до Закону України «Про вищу освіту» 2014 р. слугує «...самореалізації особистості...»⁵. При цьому обидва закони вперше для освітнього законодавства містять спеціальні розділи щодо забезпечення освітньої якості^{4,5}.

Тобто і на міжнародному, і на національному рівнях консенсусно зазначається людиноцентрований, гуманістичний характер сучасної освіти.

Загалом, як з'ясовано в роботі⁶, поняття «гуманізму», похідної від нього «гуманізації» та «якості» щодо вищої освіти виявляються взаємопов'язаними, системоутворювальними. З-поміж аргументів зазначено наступні⁶.

У Словнику іншомовних слів слово «гуманізм» (від *лат.* людяний, людський) пояснюється так: «Ставлення до людини як до найвищої цінності, захист права особистості на ... всебічний розвиток і прояв своїх здібностей»⁷. Аналогічно тлумачить цей термін (*англ.* «humanism») Перекладач Google (з англійської з поясненнями на українську) як «світогляд або система мислення, що надає людині першорядного значення», уточнюючи, що гуманістичні переконання «підкреслюють потенційну цінність і досконалість людини, наголошують на загальних людських потребах і пошуку виключно раціональних шляхів вирішення людських

¹ Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action [Electronic resource]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>. – С. 5, 7.

² Там само, С. 20.

³ UNESCO Science Report: towards 2030 [Electronic resource]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235407e.pdf>. – С. 20.

⁴ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

⁵ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁶ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf. – С. 4.

⁷ Словник іншомовних слів / За ред. чл.-кор. АН УРСР О.С. Мельничука. – К.: Гол. ред. Укр. рад. енцикл., 1977. – 776 с. – С. 187.

проблем»⁸. Тож, стосовно вищої освіти гуманізм і гуманізація означають підпорядкованість цієї освітньої ланки розвитку людини, орієнтацію на запити та потреби особи.

Отже, «гуманізація» як процес і стан реалізації «гуманізму» закономірно справляє імперативний формувальний вплив на якість вищої освіти. Адже якість вищої освіти – це, по-перше, «визначеність», сутність цієї ланки освіти, що відрізняє цю ланку від інших освітніх ланок, і, по-друге, що важливо, «відповідність» як придатність задовольняти зростаючі людські потреби згідно із установленими вимогами, унормованими очікуваннями. Відтак, гуманізація виступає первинним фундаментальним засобом (способом, чинником) забезпечення якості вищої освіти, а також спрямування останньої на перманентне покращення якості заради розвитку людини. У свою чергу, у зворотному порядку, гуманізація вищої освіти спирається на якість вищої освіти, базується на ній, передбачає її. Тож, гуманізація водночас і детермінанта (засіб), і дериват (похідна) якості вищої освіти (див. *рис. 1.1.1*).

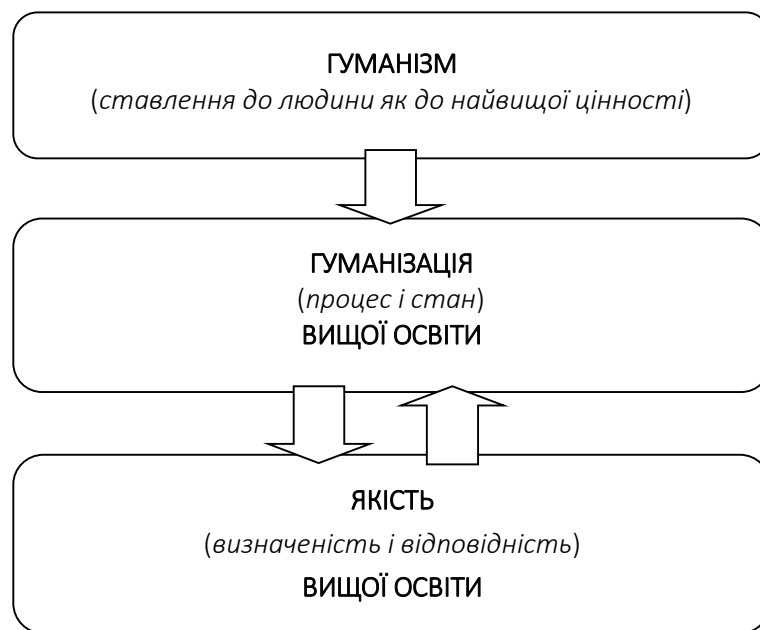


Рис. 1.1.1. Загальний взаємозв'язок гуманізму, гуманізації вищої освіти та якості вищої освіти. (Джерело⁹).

Таким чином, якість слугує світоглядним (з огляду на людину, її пошанування і розвиток) пріоритетом і основою гуманізації вищої освіти.

Виходячи із вищезазначеного, гуманізацію і пов'язану з нею якість вищої освіти слід розглядати системно, тобто з огляду на їх складнокомпонентність та багатовимірність і водночас цілісність.

1.2. Пріоритет різноаспектного людського розвитку у вищій освіті: закон базисної організації компетентностей

У процесі підготовки монографії автори розділу теоретично обґрунтували та емпірично підтвердили закон базисної організації компетентностей¹⁰. Цей закон слугує фундаментальним стандартом

⁸ Перекладач Google [Електронний ресурс]: <https://translate.google.com/?hl=uk#en/uk>.

⁹ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

¹⁰ Луговий В.І. Закон базисної організації компетентностей / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 4. – С. 14–29.

різноаспектного людського розвитку взагалі, у вищій освіті зокрема. Згаданий закон важливий для ефективного застосування в освіті компетентнісного підходу з метою реалізації результатної парадигми та концепції вимірюваної якості, використання європейських і національних рамок кваліфікацій, опису кваліфікаційних рівнів у термінах компетентностей.

Адже домінуюча нині емпірична ідентифікація ключових (загальних і спеціальних) компетентностей не забезпечує системності, не запобігає їх довільності та суперечливості, що й спостерігається на практиці. Наприклад, дві європейські метарамки (Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, РК ЄПВО, 2005 р.^{11,12,13} і Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя, ЄРК НВЖ, 2008 і 2017 рр.^{14,15}) оперують різними наборами базисних видів компетентностей (відповідно п'ятьма і трьома видами, співпадаючими частково). Національна рамка кваліфікацій України (НРК, 2011 р.)¹⁶ компромісно спирається на чотири види компетентностей. Згадані рамки не містять в явному вигляді такий ключовий за проектом ЄС «Тюнінг» вид компетентностей, як цінності¹⁷. Водночас ціннісні компетентності (результати навчання) унормовано новим Законом України «Про освіту» (2017 р.)¹⁸. Емпірично визначені Європейським Парламентом і Радою Європи у 2006 р. ключові компетентності теж потребують уточнення, що заплановано зробити до 2020 р. на основі консультацій (знову таки емпірично, відтак недосконало)^{19,20}. За емпіричного підходу завжди будуть відкритими питання, чому за основні (базисні, ключові) обрано ті і саме ті види компетентностей, чи є їх перелік вичерпним і закритим на обраному рівні розгляду²¹.

1) Обґрунтування, моделювання і формулювання закону базисної організації компетентностей

Авторська методологія розв'язання проблеми спирається на системні дослідження, розпочаті авторами в 1997-2014 рр.^{22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41} і завершені у 2015-2017 рр.^{42,43,44,45,46,47} та на комплекс відповідних ключових понять і термінів, сутнісне й системне розуміння яких наступне.

¹¹ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

¹² Dublin Descriptors [Electronic resource]: http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors.

¹³ Framework for Qualifications of the European Higher Education Area [Electronic resource]: http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area.

¹⁴ The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – European Communities [Electronic resource]: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm.

¹⁵ Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning [Electronic resource]: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/en.pdf>.

¹⁶ Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / Пост. Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

¹⁷ Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]: <http://tuning.unideusto.org>.

¹⁸ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

¹⁹ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Electronic resource]: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.

²⁰ Review of the 2006 Framework of Key Competences for Lifelong Learning [Electronic resource]: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/key-competences-consultation-2017-strategy_en.pdf.

²¹ Болонський процес: результати обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец. – 2009. – 536 с.

²² Луговий В.І. Засади емпіричної і теоретичної ідентифікації та діагностики загальних компетентностей випускників вищої школи в контексті процесно-результатних парадигмальних змін в освіті / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В.І. Лугового, О.Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 15–28.

²³ Луговий В.І. Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання та оцінювання навчальних результатів у вищій школі / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2011. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – 636 с. – С. 9–16.

²⁴ Луговий В.І. Інформаційна залежність особистісної орієнтації педагогічних технологій / В.І. Луговий // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / автори: В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін.; за заг. ред. В. Андрущенка, В. Лугового. – К.: Пед. думка, 2008. – 256 с. – С. 70–91.

²⁵ Луговий В.І. Інформація як чинник організації людини: теоретико-методологічний аспект // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2011. – № 2. – С. 14–21.

²⁶ Луговий В.І. Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. – Т. 1.: Загальна педагогіка та філософія освіти. – К.: «Педагогічна думка», 2012. – 368 с. – С.23–38.

Система (організація) – цілісність, що характеризується *складом і структурою*.

Структура – спосіб *взаємозв'язку* складників системи/організації.

Інформація – образно-знакове *відображення*, дериват (похідна) і детермінанта (чинник) *організації/самоорганізації* в неживій і живій природі, у людській психіці теж (невід'ємний атрибут організованої, відтак функціональної природи).

Соціально-культурна інформація – інформація, що (на відміну від біолого-генетичної) пов'язана із життєвою людською діяльністю, породжена останньою та її породжує.

²⁷ Луговий В.І. Національна рамка кваліфікацій як інструмент інтеграції до Європейського простору вищої освіти / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – № 1 (додаток 1). – 2012 р. – Тематичний випуск «Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору». – 558 с. – С. 6–12.

²⁸ Луговий В.І. Проблема високих педагогічних технологій та особистісної орієнтації їх в освіті (теоретико-методологічний аспект) / В.І. Луговий // Вища освіта України. – № 2 (додаток 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – Рівне: РДГУ, 2007. – 197 с. – С. 6–10.

²⁹ Луговий В.І. Рамка кваліфікацій та система гарантування якості національної вищої освіти: труднощі реалізації / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України – Додаток 4, том I (19). – 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 576 с. – С. 257–265.

³⁰ Луговий В.І. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 2. – С. 14–24.

³¹ Луговий В.І. Теоретико-методологічні засади залежності методів і засобів оцінювання від змісту компетентностей / В.І. Луговий // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В.І. Лугового, О.Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 7–15.

³² Луговий В.І. Управління освітою : навч. посіб. / В.І. Луговий – К.: Вид. УАДУ, 1997. – 302 с.

³³ Луговий В.І. Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти / В.І. Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін. ; за заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.1]. – С. 5–34.

³⁴ Луговий В.І. Ціннісні компетентності – невід'ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції / В.І. Луговий // Вища освіта України. – Додаток № 4, том I (13). – 2009. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 568 с. – С. 393–401.

³⁵ Луговой В.И. Информация и образование / Луговой В.И. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования»: научный журнал. – Москва, 2010. – № 1 (19). – 136 с. – С. 6–24.

³⁶ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

³⁷ Слюсаренко О.М. Діяльність органів державної влади з професійного вдосконалення й кар'єрного розвитку державних службовців (світовий досвід і його застосування в Україні): Автореф. дис. ... канд. наук. з держ. упр. 25.00.03 / Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Презид. України [Рукопис]. – Д., 2007. – 20 с.

³⁸ Слюсаренко О.М. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку / О.М. Слюсаренко // Вісн. НАДУ. – 2006. – № 2. – С. 123–132.

³⁹ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

⁴⁰ Таланова Ж. Підготовка фахівців з державного управління за освітньо-кваліфікаційними рівнями в США / Ж. Таланова // Зб. наук. пр. УАДУ / За заг. ред. В.І. Лугового, В.М. Князева: В 4 ч. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – Вип. 2. – Ч. IV. – С. 485–490.

⁴¹ Таланова Ж.В. Стандартизація фахової підготовки з державного управління в країнах Північної Америки і Європи: Дис. ... канд. наук. з держ. упр. 25.00.03 / Нац. акад. держ. упр. при Презид. України [Рукопис]. – К., 2004. – 257 с.

⁴² Луговий В. Безперервна освіта впродовж життя: концептуальні засади конструювання / В. Луговий, Ж. Таланова // Професійна і неперервна освіта. Польсько-український науковий щорічник. – 2017. – № 2. – С. 333–358.

⁴³ Луговий В.І. Закон базисної організації компетентностей / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 4. – С. 14–29.

⁴⁴ Луговий В.І. Час посилення науково-методологічного і методичного забезпечення освітньо-наукової сфери (авторський огляд здобутків 2010–2015 рр.) // Володимир Іларіонович Луговий – перший віце-президент НАПН України: матеріали до бібліографії (2010–2015 рр.) / НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського; [упоряд.: Самчук Л.І., Стельмах Н.А.; наук. ред. Березівська Л.Д.; літ. ред. Дерев'янко Т.М.]. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015. – 76 с. – (Серія «Академіки НАПН України»; вип. 25). – С. 7–16.

⁴⁵ Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України, протокол від 29.03.2016 р. № 3 / Балуба Ігор, Бахрушин Володимир ... Луговий Володимир ... Таланова Жанна та ін. – 29 с. [Електронний ресурс]: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendacziyi.html>.

⁴⁶ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁴⁷ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.06 / Слюсаренко Олена Миколаївна; Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2015. – 36 с.

Компетентності – *здатності до діяльності / діяльнісні здатності*; зажиттєво інформаційно сформовані діяльнісні новоутворення людини, формуються в процесі інформаційно програмованої діяльності.

Діяльність – *цілеспрямована людська активність*.

Суб'єкт – *джерело, носій діяльності*, іманентно унікальний.

Об'єкт – *предмет, мішень* діяльності.

Квазіоб'єкт – уявний образ (проект) неіснуючого, нового об'єкта з метою його реалізації.

Квазісуб'єкт – уявний (художній) образ реально неіснуючого ілюзорного суб'єкта.

Навчання – будь-яке зажиттєве *засвоєння* інформації і набуття в такий спосіб функціональної організованості.

Освіта – *цілеспрямоване* (організоване) *передавання* інформації (у межах поколінь і між ними).

Здатність як компетентність передовсім означає, що особа спроможна *засвоювати та/або створювати* відповідний *інформаційний* продукт у діяльнісний спосіб.

Психіка – система механізмів сприйняття, перероблення (продукування) *інформації* та її втілення в програми діяльності.

Закон – категорія, що відображує *істотні, необхідні, стійкі* зв'язки між явищами реального світу.

Джерело⁴⁸.

Виходячи із сутнісних визначень діяльності, компетентності, психіки, інформації, їх організаційні взаємозв'язки і взаємодію можна представити *рис. 1.2.1*.

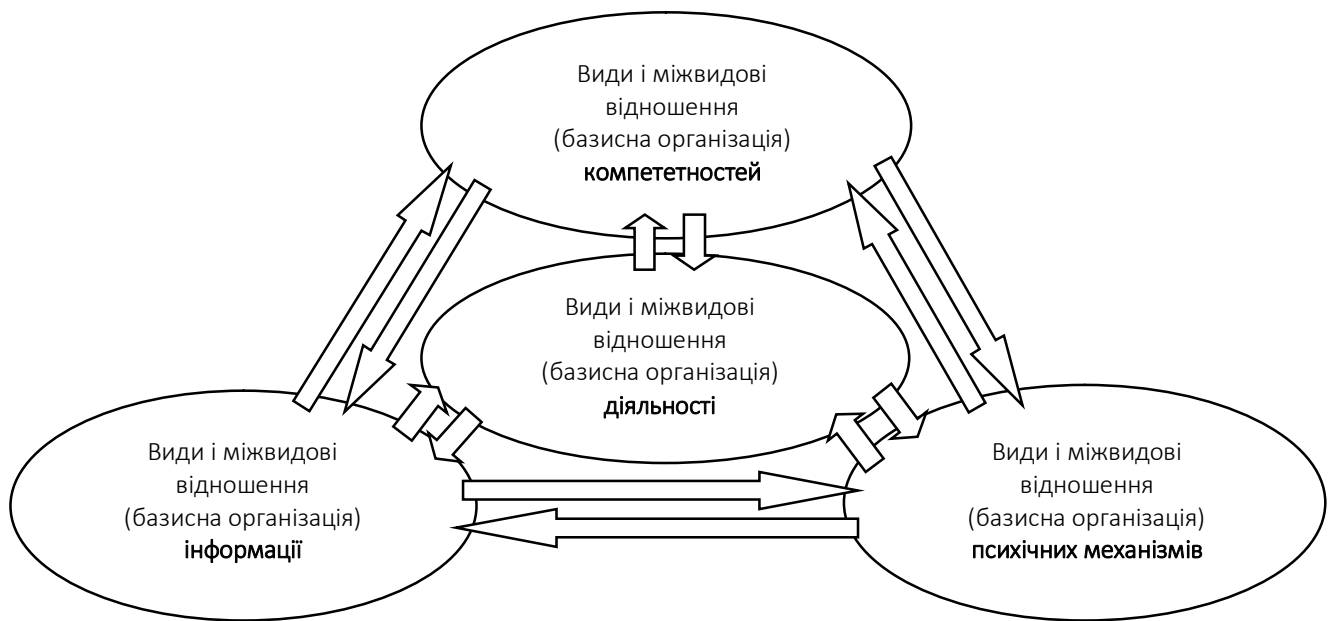


Рис. 1.2.1. Взаємна ізоморфна детермінація організації діяльності, компетентностей, психічних механізмів, (соціально-культурної) інформації. Їх позиціонування (в центрі, зверху, знизу, ліворуч, праворуч) умовне. (Джерело⁴⁹).

З *рис. 1.2.1* видно, що організація одного з компонентів зображеної системи (наприклад, діяльності) за принципом ізоморфізму (взаємнооднозначної відповідності) проектується на інші компоненти (компетентності, психічні механізми, інформацію).

Загальна методологія з'ясування складу і структури діяльності людини запропонована М.С. Каганом і полягає в дослідженні детермінації організації діяльності структурованим світом суб'єктів і об'єктів, продукованих як первинно природно, так і вторинно культурно, у якому живе і діє людина⁵⁰. Однак

⁴⁸ Луговий В.І. Закон базисної організації компетентностей / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 4. – С. 14–29.

⁴⁹ Там само.

⁵⁰ Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.

використана вченим модель цього світу виявилася обмеженою, включала множину існуючих об'єктів і суб'єктів, а також спроектованих об'єктів та не передбачала симетрично виокремлених художньо створених суб'єктів. Відтак, призводила до неточних висновків.

Запропонована авторами модель згаданого недоліку не має, адже системно доповнює наявні суб'єкти і об'єкти як проектно-уявними об'єктами (квазіоб'єктами), так і художньо-уявними суб'єктами (квазісуб'єктами). У загальній системі суб'єктів (С) і об'єктів (О), квазіоб'єктів (О*) і квазісуб'єктів (С*) вичерпний перелік можливих діяльнісних (компетентнісних, психічних та інформаційних) ситуацій становлять відносини п'яти видів: $O - O$, $O - C$, $C - O^*$, $C - C$, $C - C^*$, де * означає уявний (див. *рис. 1.2.2*)⁵¹.

Зближення впритул проектно-уявного (квазі-) об'єкта (О*) та художньо-уявного (квазі-) суб'єкта (С*) у наведеній моделі означає, що утилітарні проекти об'єктів (О*) можуть оздоблюватися художніми образами (С*). І навпаки, художні образи у своєму мистецькому-матеріальному втіленні нерідко наділені ознаками та функціями об'єкту⁵². При цьому результуючий вектор проектування квазіоб'єктів (О*) визначається векторною сумою цінностей (бажань потрібного) та знань (гарантій реального). Водночас спрямованість творення художніх образів (С*) знаходиться в площині ціннісного (бажаного) та консенсусного (діалогічного) вимірів.

Модель, як можна бачити з *рис. 1.2.2*, виявляє п'ять і тільки п'ять базисних (універсальних) видів діяльності та відповідних фундаментальних видів компетентностей:

- пізнавальна діяльність і інтелектуально-знаннєві компетентності;
- ціннісно-орієнтаційна діяльність і ціннісно-орієнтаційні компетентності;
- перетворювальна діяльність і творчо-інноваційні компетентності;
- діяльність спілкування і діалоого-консенсусні компетентності;
- художня діяльність і художньо-творчі компетентності.

⁵¹ Луговий В.І. Закон базисної організації компетентностей / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 4. – С. 14–29.

⁵² Луговий В.І. Теоретико-методологічні засади залежності методів і засобів оцінювання від змісту компетентностей / В.І. Луговий // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В.І. Лугового, О.Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 7–15.

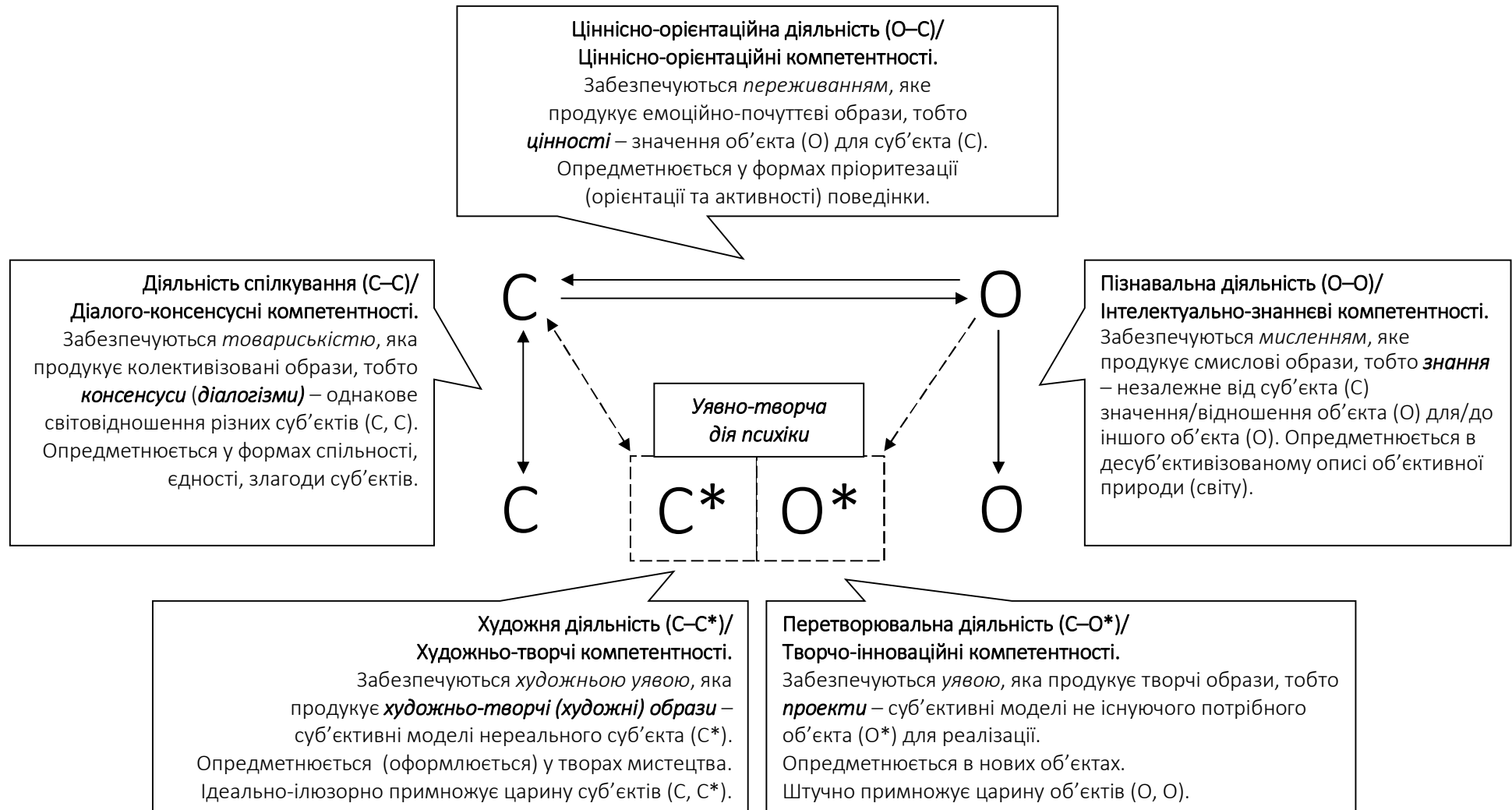


Рис. 1.2.2. Модель базисної організації (складу і структури) людської діяльності, компетентностей, що в її основі, відповідних психічних механізмів й інформаційних продуктів у просторі суб’єктів (C), об’єктів (O), проектно-уявних (квазі-) об’єктів (O*) та художньо-уявних (квазі-) суб’єктів (C*). (Джерело⁵¹).

Крім того, на найзагальнішому рівні теоретичного розгляду виявляються п'ять (і тільки п'ять) основних видів соціально-культурної інформації, які породжені п'ятьма можливими діяльними відносинами і детермінують такі відносини, що фіксуються в психіці та діяльних здатностях (компетентностях), а саме:

- знання (*об'єкт-об'єктні*);
- цінності (*об'єкт-суб'єктні*);
- проекти (*суб'єкт-квазіоб'єктні*);
- консенсуси, або діалогізми (*суб'єкт-суб'єктні*);
- художні образи (*суб'єкт-квазісуб'єктні*).

Таким чином, види соціально-культурної інформації відрізняються між собою мірою співвідношення в них об'єктивного і суб'єктивного та складають п'ятичастинний інформаційний спектр: від суто об'єктивних знань до виключно суб'єктивних консенсусів і художніх образів.

Відповідно, людська психіка як інформаційний механізм управління діяльністю функціонально диференціюється на види (див. *рис. 1.2.2*):

- мислення (абстрактне), що опрацьовує *знання*;
- переживання (емоційно-почуттєве), яке формує *цінності*;
- уява (утилітарно-творча), що продукує *проекти*;
- товариськість (діалогічна), яка забезпечує *консенсуси, діалогізми*;
- художня уява (ідеально-ілюзорна), що творить *художні образи*.

Викладене підсумовано в *табл. 1.2.1*.

Таблиця 1.2.1

Перелік фундаментальних видів компетентностей, відповідної інформації та відношень у просторі суб'єктів, об'єктів, квазіоб'єктів та квазісуб'єктів

№	Фундаментальні види компетентностей	Види інформації, що формують відповідні фундаментальні види компетентностей (і формуються ними)	Відношення в просторі суб'єктів, об'єктів, квазіоб'єктів та квазісуб'єктів, що пов'язані з продукуванням відповідної інформації / фундаментальних видів компетентностей
1	2	3	4
1	Інтелектуально-знаннєвий	Знання	Об'єкт-об'єктні
2	Ціннісно-орієнтаційний	Цінності	Об'єкт-суб'єктні
3	Творчо-інноваційний	Проекти	Суб'єкт-квазіоб'єктні
4	Діалого-консенсусний	Консенсуси	Суб'єкт-суб'єктні
5	Художньо-творчий	Художні образи	Суб'єкт-квазісуб'єктні

Джерело⁵³.

Тож, **закон базисної організації компетентностей** формулюється так.

Базисна організація компетентностей є системною єдністю п'яти фундаментальних видів компетентностей – інтелектуально-знаннєвого, ціннісно-орієнтаційного, творчо-інноваційного, діалого-консенсусного та художньо-творчого, що відповідно пов'язані з основними видами соціально-культурної інформації – знаннями, цінностями, проектами, консенсусами і художніми образами.

⁵³ Луговий В.І. Закон базисної організації компетентностей / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 4. – С. 14–29.

Теоретичне виокремлення п'яти фундаментальних видів компетентностей не означає, що вони не взаємодіють і не утворюють «динамічні комбінації»⁵⁴. Якраз найчастіше й зустрічаються такі комбінації, хоча зазвичай в них переважають певні види – провідні для конкретної діяльності. Слід також зауважити, що можуть бути й реально існують й інші виміри формування і функціонування компетентностей та відповідні критерії їхньої класифікації.

2) Прикладні наслідки закону базисної організації компетентностей

Прикладні наслідки закону базисної організації компетентностей важливі з огляду на забезпечення і розвиток гуманізації та якості вищої освіти.

Перший наслідок. За критерієм домінування об'єктивного (квазіоб'єктивного) чи суб'єктивного (квазісуб'єктивного) зазначені на *рис. 1.2.2* та в *табл. 1.2.1* основні види соціально-культурної інформації (а разом з ними фундаментальні види компетентностей) набувають роздвоєння⁵⁵ як показано на *рис. 1.2.3*.

⁵⁴ Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]: <http://tuning.unideusto.org>.

⁵⁵ Луговий В.І. Інформаційна залежність особистісної орієнтації педагогічних технологій / В.І. Луговий // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / автори: В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін.; за заг. ред. В. Андрущенка, В. Лугового. – К.: Пед. думка, 2008. – 256 с. – С. 70–91.

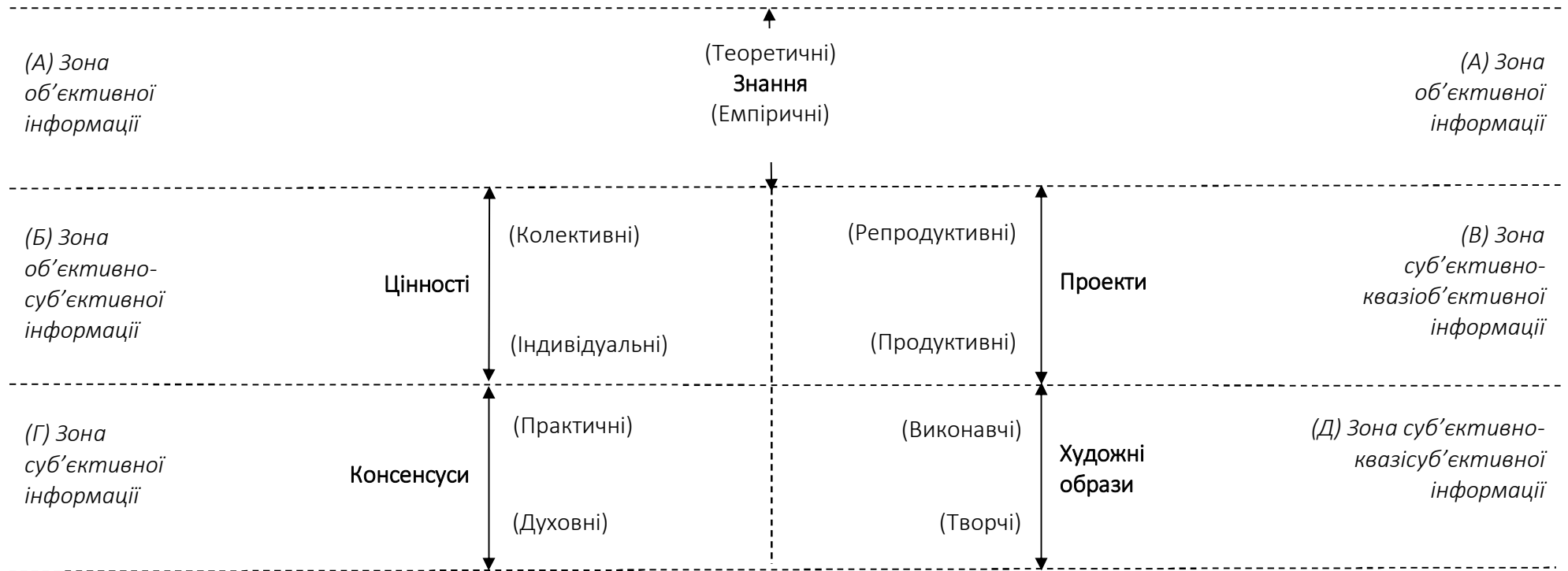


Рис. 1.2.3. Зонально-видова будова інформації в об'єктно-суб'єктному вимірі.

Примітка: Пунктирними лініями окреслено зони п'яти видів інформації. Стрілками позначено зональний діапазон відповідного виду інформації та її видових двійкових модифікацій в межах зони: знань (теоретичних і емпіричних), цінностей (колективних й індивідуальних), проектів (репродуктивних і продуктивних), консенсусів (практичних і духовних) та художніх образів (виконавчих і творчих). На границях сусідніх зон відповідні видові модифікації інформації зближуються, стають майже подібними (приміром, емпіричні знання, колективні цінності та репродуктивні проекти або індивідуальні цінності, продуктивні проекти, практичні консенсуси та виконавчі художні образи), проте не ототожнюються, оскільки сутнісно відрізняються. Найбільші сутнісно відмінні теоретичні знання (суто об'єктивні) і духовні консенсуси та творчі художні образи (суто суб'єктивні/квазісуб'єктивні), що біля крайніх границь протилежних зон. (Джерело⁵⁶).

⁵⁶ Луговий В.І. Закон базисної організації компетентностей / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 4. – С. 14–29.

Зокрема, істинні теоретичні знання суто об'єктивні, а емпіричні (фактологічні) знання можуть мати домішок квазісуб'єктивності, коли видиме їх сприйняття (без теоретичної десуб'єктивізації) не повністю відповідає дійсності.

Другий наслідок. Оскільки фундаментальні види компетентностей пов'язані з опануванням/продукуванням сутнісно різних видів інформації та відповідної діяльності, остільки їх (компетентностей) формування потребує принципово відмінних навчальних/педагогічних технологій. Кожна з цих технологій ефективна щодо певного виду компетентностей та відповідного виду інформації. Наприклад, помилково формувати цінності у спосіб передавання знань. З урахуванням першого наслідку закону технологічно (методично) буде відрізнитися опанування у межах відповідного виду емпіричних і теоретичних знань, репродуктивних і продуктивних проєктів, виконавчих і творчих образів. Такі резонансні (інформаційно чутливі) навчальні/педагогічні технології доцільно називати високими чи тонкими або високоточними технологіями. Їхній базисний перелік наведено в *табл. 1.2.2*.

Таблиця 1.2.2

Високі (тонкі) навчальні/педагогічні технології, що ефективні для формування компетентностей певних фундаментальних видів

<i>№</i>	<i>Фундаментальні види компетентностей</i>	<i>Види інформації, що формують фундаментальні види компетентностей (і формуються ними)</i>	<i>Високі (тонкі) навчальні/педагогічні технології</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	Інтелектуально-знаннєвий	Знання	Пізнавально-наукове навчання
2	Ціннісно-орієнтаційний	Цінності	Ціннісно-виховне навчання
3	Творчо-інноваційний	Проекти	Проектно-практичне навчання
4	Діалого-консенсусний	Консенсуси	Навчальне спілкування
5	Художньо-творчий	Художні образи	Художнє навчання

*Джерело*⁵⁷.

Вищезазначене (див. *рис. 1.2.3*) підвидове (у межах виду) роздвоєння інформації зумовлює аналогічну двійкову диференціацію високих (відтак високоефективних) навчальних/педагогічних технологій. Тож, кожна з них здійснюється на двох рівнях:

- пізнавально-наукове навчання – на емпіричному і теоретичному рівнях для засвоєння емпірико-фактологічних і теоретико-концептуальних *знань*;

- ціннісно-виховне навчання – на колективному (одноманітно-стабілізуючому) та індивідуальному (різноманітно-еволюціонізуючому) рівнях для формування загальних колективізованих й унікальних індивідуалізованих *цінностей*;

- проектно-практичне навчання – на репродуктивному та продуктивному рівнях для опанування нормативно-стандартизованих й інноваційно-творчих *проєктів*;

- навчальне спілкування – на практичному та духовному рівнях для вироблення практичних і духовних *консенсусів*;

- художнє навчання – на виконавчому та творчому рівнях для освоєння відтворювально-виконавчих і оригінально-творчих *художніх образів*.

Наслідок третій. Видової спеціалізації набуває і кожна з оцінок опанування окремих видів інформації/компетентностей^{58,59}. Кількісна, кількісно-рейтингова (яка необхідна і достатня для об'єктивних

⁵⁷ Там само.

⁵⁸ Луговий В.І. Засади емпіричної і теоретичної ідентифікації та діагностики загальних компетентностей випускників вищої школи в контексті процесно-результатних парадигмальних змін в освіті / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В.І. Лугового, О.Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 15–28.

⁵⁹ Луговий В.І. Теоретико-методологічні засади залежності методів і засобів оцінювання від змісту компетентностей / В.І. Луговий // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В.І. Лугового, О.Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 7–15.

знань) та суто якісна, характеристично-рейтингова (для суб'єктивних консенсусів і художніх образів) оцінки розташовуються на крайніх полюсах їх спектру, як підсумовано в *табл. 1.2.3*.

Таблиця 1.2.3

Характер оцінок, валідних для фундаментальних видів компетентностей

<i>№</i>	<i>Фундаментальні види компетентностей</i>	<i>Види інформації, що формують фундаментальні види компетентностей (і формуються ними)</i>	<i>Характер оцінок, валідних для фундаментальних видів компетентностей</i>
1	2	3	4
1	Інтелектуально-знаннєвий	Знання	Кількісна, кількісно-рейтингова
2	Ціннісно-орієнтаційний	Цінності	Напівкількісна-напівякісна
3	Творчо-інноваційний	Проекти	Напівякісна-напівкількісна
4	Діалого-консенсусний	Консенсуси	Якісна, характеристично-рейтингова
5	Художньо-творчий	Художні образи	Якісна, характеристично-рейтингова

*Джерело*⁶⁰.

Так само відмінними є тести з оцінювання (діагностики) опанування інформації в освіті та формування фундаментальних компетентностей^{61,62}, що зазначено в *табл. 1.2.4*.

Таблиця 1.2.4

Сутність тестів, валідних для фундаментальних видів компетентностей

<i>№</i>	<i>Фундаментальні види компетентностей</i>	<i>Види інформації, що формують фундаментальні види компетентностей (і формуються ними)</i>	<i>Сутність тестів, валідних для фундаментальних видів компетентностей</i>
1	2	3	4
1	Інтелектуально-знаннєвий	Знання	Тест на єдино правильну (закономірну, істинну) відповідь
2	Ціннісно-орієнтаційний	Цінності	Тест на систему особисто (суб'єктивно) пріоритетних принципів і предметів діяльності
3	Творчо-інноваційний	Проекти	Тест на оригінальність відповіді, рішення з урахуванням їхньої реальності, знаннєвої основи
4	Діалого-консенсусний	Консенсуси	Тест на рівень злагоди, координації, узгодження дій
5	Художньо-творчий	Художні образи	Тест на художню унікальність твору з огляду на неповторність і довершеність утіленого образу

*Джерело*⁶³.

⁶⁰ Луговий В.І. Закон базисної організації компетентностей / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 4. – С. 14–29.

⁶¹ Луговий В.І. Засади емпіричної і теоретичної ідентифікації та діагностики загальних компетентностей випускників вищої школи в контексті процесно-результатних парадигмальних змін в освіті / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В.І. Лугового, О.Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 15–28.

⁶² Луговий В.І. Теоретико-методологічні засади залежності методів і засобів оцінювання від змісту компетентностей / В.І. Луговий // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В.І. Лугового, О.Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 7–15.

⁶³ Луговий В.І. Закон базисної організації компетентностей / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 4. – С. 14–29.

3) Емпіричні підтвердження закону базисної організації компетентностей

У визначенні освіти і навчання в МСКО «інформація» вказується передовсім, що логічно, адже вони відбуваються в інформаційний спосіб. При цьому опановуються як «інформація» в цілому, так і її окремі складові – «знання, розуміння, погляди, цінності, уміння, компетентності та зразки поведінки»^{64,65}. Встановлений емпірично перелік інформаційних/компетентнісних складових за МСКО значною мірою відповідає теоретично виведеним фундаментальним видам компетентностей (див. *табл. 1.2.5*).

Таблиця 1.2.5

Порівняння теоретичних (цього розділу) та емпіричних (МСКО) фундаментальних/базисних компетентностей

№	Фундаментальні види компетентностей (теорія)	Види інформації, що формують фундаментальні види компетентностей (і формуються ними)	Базисні/універсальні компетентності (дескриптори) МСКО (емпірія)
1	2	3	4
1	Інтелектуально-знаннєвий	Знання	Знання, розуміння
2	Ціннісно-орієнтаційний	Цінності	Погляди, цінності
3	Творчо-інноваційний	Проекти	Уміння
4	Діалого-консенсусний	Консенсуси	Зразки поведінки
5	Художньо-творчий	Художні образи	
6			Компетентності

Джерело⁶⁶.

Слід зауважити, що в МСКО 2011 р. та ЄРК НВЖ 2008 р. «компетентності» некоректно з огляду на теоретичні висновки протиставляються іншим компетентнісним здатностям («знанням», «умінням» тощо)^{67,68,69}. Ця некоректність усунута в ЄРК НВЖ 2017 р.⁷⁰, що підтверджує актуальність теоретичних положень і передбачень.

Якщо порівнювати фундаментальні / базисні компетентності, що теоретично виведені (див. *табл. 1.2.1*), з одного боку, та емпірично введені, наприклад, у європейських і національних рамках кваліфікацій, з другого боку, то до теоретичних найбільш наближені емпіричні, які використані в Дублінських дескрипторах РК ЄПВО⁷¹, як показано в *табл. 1.2.6*.

⁶⁴ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

⁶⁵ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

⁶⁶ Луговий В.І. Закон базисної організації компетентностей / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 4. – С. 14–29.

⁶⁷ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

⁶⁸ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

⁶⁹ The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – European Communities [Electronic resource]: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm.

⁷⁰ Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning [Electronic resource]: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/en.pdf>.

⁷¹ Dublin Descriptors [Electronic resource]: http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors.

Таблиця 1.2.6

**Порівняння теоретичних (цього розділу) та емпіричних (РК ЄПВО)
фундаментальних/базисних компетентностей**

№	Фундаментальні види компетентностей (теорія)	Види інформації, що формують фундаментальні види компетентностей (і формуються ними)	Базисні/ універсальні компетентності (дескриптори) РК ЄПВО (емпірія)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	Інтелектуально-знаннєвий	Знання	Знання і розуміння
2	Ціннісно-орієнтаційний	Цінності	Формування суджень
3	Творчо-інноваційний	Проекти	Застосування знань і розуміння
4	Діалого-консенсусний	Консенсуси	Комунікація
5	Художньо-творчий	Художні образи	
6			Здатність до подальшого навчання

Джерело⁷².

Зазначена в РК ЄПВО «Здатність до подальшого навчання» (див. *табл. 1.2.6*) як базисна компетентність, насправді, не є елементарною, оскільки може бути декомпонована на фундаментальні складові – інтелектуально-знаннєві, ціннісно-орієнтаційні, творчо-інноваційні, діалого-консенсусні та художньо-творчі стосовно саморозвитку особистості.

Теоретичне обґрунтування переліку з п'яти фундаментальних видів компетентностей емпірично підтверджено на прикладі державних службовців шляхом систематизації великої кількості окремих компетентностей, добраних з фахових публікацій^{73,74,75}. За частотою згадувань і змістом дві третини з них розклалися на чотири групи (п'ята художньо-образна група виявилася статистично незначною), при чому доволі рівномірно. До інтелектуально-знаннєвих віднесено 27 % компетентностей, ціннісно-орієнтаційних і творчо-інноваційних – по 26 % і діалого-комунікаційних (діалого-консенсусних у цьому підрозділі, що точніше) – 21 %. Тож рівномірність розподілу свідчить про приблизно однакову значущість згаданих фундаментальних видів компетентностей, на що вказує теорія, та емпіричну недооцінку художньо-образних компетентностей. Водночас і у сфері державного управління широко затребувані художньо-творчі компетентності, наприклад, для проведення привабливих церемоніалів і ритуалів, урочистостей і парадів, спорудження меморіалів і пам'ятників, музичного і вербального виконання гімнів, стоврення гербів, прапорів, емблем, іншого.

У роботах^{76,77} із стандартизації підготовки з державного управління в країнах Північної Америки і Європи теж фактично підтверджено наявність значної частини теоретично обґрунтованих фундаментальних компетентностей.

⁷² Луговий В.І. Закон базисної організації компетентностей / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 4. – С. 14–29.

⁷³ Луговий В.І. Засади емпіричної і теоретичної ідентифікації та діагностики загальних компетентностей випускників вищої школи в контексті процесно-результатних парадигмальних змін в освіті / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В.І. Лугового, О.Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 15–28.

⁷⁴ Слюсаренко О.М. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку / О.М. Слюсаренко // Вісн. НАДУ. – 2006. – № 2. – С. 123–132.

⁷⁵ Слюсаренко О. М. Діяльність органів державної влади з професійного вдосконалення й кар'єрного розвитку державних службовців (світовий досвід і його застосування в Україні): Автореф. дис. ... канд. наук. з держ. упр. 25.00.03 / Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Презид. України [Рукопис]. – Д., 2007. – 20 с.

⁷⁶ Таланова Ж. Підготовка фахівців з державного управління за освітньо-кваліфікаційними рівнями в США / Ж. Таланова // Зб. наук. пр. УАДУ / За заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князева: В 4 ч. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – Вип. 2. – Ч. IV. – С. 485–490.

⁷⁷ Таланова Ж.В. Стандартизація фахової підготовки з державного управління в країнах Північної Америки і Європи: Дис. ... канд. наук. з держ. упр. 25.00.03 / Нац. акад. держ. упр. при Презид. України [Рукопис]. – К., 2004. – 257 с.

4) Практичні застосування закону базисної організації компетентностей

Сформульований закон дає змогу системно визначити організацію компетентнісної здатності дієсловами, що важливо для практики (див. *табл. 1.2.7*), зокрема для гуманізації, якості, стандартизації вищої освіти.

Таблиця 1.2.7

Систематизація дієслів, що характеризують фундаментальні види компетентностей

№	Фундаментальні види компетентностей	Характеристичні дієслова відповідних фундаментальних видів компетентностей як здатностей
1	2	3
1	Інтелектуально-знаннявий	Знає, розуміє, досліджує ...
2	Ціннісно-орієнтаційний	Цінує, поважає, обстоює ...
3	Творчо-інноваційний	Уявляє, моделює, проектує, конструює, вдосконалює, розвиває ...
4	Діалого-консенсусний	Спілкується, веде діалог, досягає консенсусу ...
5	Художньо-творчий	Художньо уявляє, художньо творить, художньо виконує, художньо зображує ...

Джерело⁷⁸.

На відміну від дієслів, які пропонуються згідно із таксономією Блума, що введені (постульовані)⁷⁹, зазначений у *табл. 1.2.7* перелік дієслів системно виведений (доведений).

З-поміж практичних застосувань сформульованого закону розроблення НРК, а також галузевих рамок кваліфікацій, передбачених Законом України «Про освіту». При цьому має враховуватися повний перелік фундаментальних видів компетентностей, зокрема ціннісно-орієнтаційний і художньо-образний.

Отже, закон базисної організації компетентностей має важливе значення і має практично використовуватися для гуманізації вищої освіти.

1.3. Методологія стандартизації в забезпеченні та покращенні якості вищої освіти

Концептуально-методологічні засади, тенденції і особливості стандартизації вищої освіти з огляду на забезпечення і вдосконалення її якості системно розглянуто в авторській роботі⁸⁰ у процесі дослідження світоглядних пріоритетів гуманізації вищої освіти.

1) Дуальність якості та стандартів вищої освіти

Загалом якість визначається через певний її стандарт. Однак поняття «якість» і «стандарт», їх співвідношення у формулі «стандарт якості» є нетривіальним для теоретичного розуміння та практичного застосування, насамперед, через їхню іманентну родову двоаспектність, дуальну функціональну спрямованість: а) якість-визначеність і якість-відповідність, забезпечення якості і покращення якості та б) стандарт визначеності (стандарт-сутність) і стандарт відповідності (стандарт-справність), стандарт

⁷⁸ Луговий В.І. Закон базисної організації компетентностей / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 4. – С. 14–29.

⁷⁹ Рашкевич Ю.М. Теоретичні основи студентоцентрованого навчання // Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 108 с. – С. 20–26.

⁸⁰ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

забезпечення і стандарт покращення (розвитку), що розкрито в авторських роботах [42; 45; 47; 54], а також в європейських документах^{81,82}.

Хоча базове поняття «якості» у міжнародних і національних документах щодо вищої освіти й інших, як правило не конкретизується, разом з тим з них можна зрозуміти, що якість інтерпретується як відповідність певним стандартам, нормама, вимогам, очікуванням, наприклад, «споживача».

Характерним є коментар першої версії *Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти* (далі – Європейські стандарти і рекомендації, ESG) 2005 р.⁸³:

«Доручення міністрів розробити узгоджені стандарти, процедури і рекомендації із забезпечення якості підняло цілий ряд важливих питань. “Забезпечення якості” – це загальний термін у галузі вищої освіти, який можна тлумачити по-різному, але неможливо вживати одну дефініцію, щоб описати всі контексти. Схожим чином, слово “стандарт” вживається по-різному в різних частинах Європи, від визначення вузьких регуляторних вимог до більш узагальненого позначення зразкової практики. Ці слова також мають дуже різні значення в різних національних системах вищої освіти.

Більше того, процес підготовки цього звіту наочно показав, що навіть серед професійної спільноти, яка займається забезпеченням якості, існують досить серйозні розбіжності у поглядах на те, якими мають бути стосунки між вищими навчальними закладами і тими, хто здійснює зовнішнє оцінювання їхньої діяльності. Дехто, здебільшого з агенцій, які акредитують навчальні програми чи освітні заклади, дотримуються тієї точки зору, що зовнішнє забезпечення якості – це, в основному, “захист споживача”, що вимагає встановлення чіткої дистанції між агенцією із забезпечення якості та вищим навчальним закладом, роботу якого вона оцінює. В той же час інші агенції вбачають основну мету зовнішнього забезпечення якості у наданні вищим навчальним закладам порад і підтримки в їхньому намаганні підняти стандарти і покращити якість своїх навчальних програм і відповідних кваліфікаційних рівнів. В останньому випадку необхідна тісна взаємодія між тими, хто оцінює, і тими, кого оцінюють. Інші ж намагаються зайняти проміжну позицію між цими двома підходами та врівноважити підзвітність і покращення якості.

Але не лише агенції із забезпечення якості мають різні погляди та підходи. Досить часто вищі навчальні заклади і представницькі студентські органи мають різні інтереси: перші прагнуть високого рівня автономності із мінімальним зовнішнім регулюванням або оцінюванням (це на рівні навчального закладу в цілому), в той час як другі бажають, щоб заклади освіти були публічно підзвітними завдяки частим перевіркам на рівні навчальних програм або кваліфікацій».

У цих ESG, які власне «не є стандартами якості»⁸⁴, пояснюється, що термін «забезпечення якості» включає «такі процеси як оцінювання якості, акредитація та аудит» [там само]. Зкладам вищої освіти пропонується «відкрито заявити про свої наміри створити таку атмосферу і практику, які б визнавали важливість якості та її забезпечення. Задля досягнення такої мети, навчальні заклади мають розробити і втілювати стратегію постійного підвищення якості»⁸⁵. Якщо далі в документі безпосередньо розкриваються стандарти і рекомендації щодо «забезпечення якості», то стосовно «підвищення якості» подібної конкретизації немає⁸⁶.

Загалом ESG 2005 р. оперують такими різного ступеня ясності та співвідносності поняттями, як «якість», «оцінювання якості», «забезпечення якості», «покращення якості», «стандарт».

У версії ESG 2015 р., яка також не містить глосарію, «забезпечення якості», з урахуванням того, що воно взаємопов'язане з «покращенням якості», використовується в розширеному трактуванні «для опису діяльності у межах циклу безперервного вдосконалення (наприклад, діяльності щодо забезпечення і

⁸¹ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти / Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с. [Електронний ресурс]: file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WBUW0C18/Standart_EPVO.pdf.

⁸² Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [Електронний ресурс]: file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/NQ65X6ID/Standart_EPVO.pdf. – с. 4, 6, 7.

⁸³ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти / Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с. [Електронний ресурс]: file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WBUW0C18/Standart_EPVO.pdf. – с. 11.

⁸⁴ Там само, с. 6.

⁸⁵ Там само, с. 7.

⁸⁶ Там само.

покращення)⁸⁷. Разом з тим у цій версії ESG терміни «забезпечення якості» (*англ.* quality assurance), з одного боку, та «покращення якості» / «вдосконалення якості» (*англ.* quality enhancement / improvement of quality), з другого боку, повністю не ототожнюються, розрізняються і разом «можуть сприяти *розвитку культури якості*, яку сприйматимуть усі: від студентів і академічних працівників до керівництва й адміністрації закладу» [там само]. Цей документ рекомендує «допомагати закладам підвищувати якість» та «дозволяти закладам демонструвати це підвищення»⁸⁸, хоча, як і попередня його версія, не пояснює, що теоретично і практично означає «підвищувати якість», а також визнає, що якість «складно визначити»⁸⁹ і закликає до «безперервного вдосконалення» та розвитку «культури якості»⁹⁰.

В обох документах (2005 і 2015 рр.) не наводиться визначення якості вищої освіти.

Європейська агенція із забезпечення якості (EQAA), яка заснована і працює на основі Європейських стандартів і рекомендацій та є членом *Міжнародної мережі із забезпечення якості у вищій освіті (INQAAHE)*, спирається на такі керівні засади⁹¹:

- забезпечення якості є незамінним інструментом для безперервного покращення якості;
- оскільки університети й інші заклади вищої освіти мають основну відповідальність за забезпечення якості, агенції із забезпечення якості повинні пропонувати їм рекомендації і поради, щоб забезпечити як якість, так і доцільність;
- формування та поліпшення культури якості в закладах як ключ до вдосконалення;
- кожен університет і заклад вищої освіти функціонує в його специфічному оточуючому середовищі, відтак забезпечення якості повинно повністю враховувати контекстуальне оточення.

EQAA визначає інструментальний зв'язок між «забезпеченням якості» та «покращенням якості» і необхідність формування інституційної «культури якості» як запоруки вдосконалення.

Стосовно INQAAHE, яка утворена в 1991 р. і нині налічує понад 250 членів, то з-поміж її місійних завдань такі⁹²:

- «Створювати, накопичувати та поширювати інформацію про існуючі і такі, що розробляються, теорії і практики з оцінювання, вдосконалення і підтримання якості у вищій освіті.
- Здійснювати або замовляти дослідження в галузях, що стосуються якості у вищій освіті.
- Виразити спільні погляди її членів з питань щодо якості у вищій освіті через контакти з міжнародними органами та іншими способами.
- Просувати теорію і практику вдосконалення якості у вищій освіті.
- Надавати поради та експертизу з метою допомоги існуючим і таким, що формуються, агенціям забезпечення якості.
- Сприяти зв'язкам між агенціями забезпечення якості та підтримувати мережу агенцій забезпечення якості.
- Допомагати членам у визначенні стандартів інституцій, що функціонують у національних межах, і сприяти краще інформованому міжнародному визнанню кваліфікацій» й інші.

Тобто INQAAHE, по-перше, визнає складною категорію «якості у вищій освіті», прагне теоретично і практично обґрунтувати «покращення якості» та систему «забезпечення якості», сприяти визначенню відповідних «стандартів інститутів», робить наголос саме на якості у вищій освіті, а не на якості вищої освіти. Це опосередковано вказує на багатоаспектність якості вищої освіти. По-друге, термін «вища освіта» у даному разі використовується скоріше у значенні «простір вищої освіти» по аналогії із словосполученням «в Європейському просторі вищої освіти».

⁸⁷ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [Електронний ресурс]: file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/NQ65X6ID/Standart_EPVO.pdf. – с. 7.

⁸⁸ Там само, с. 18.

⁸⁹ Там само, с. 6.

⁹⁰ Там само, с. 10.

⁹¹ EQAA. European Quality Assurance Agency [Electronic resource]: <https://eqaa.eu/?gclid=CJOFgK7rINMCFQWBsgod0YglpQ>.

⁹² International Network For Quality Assurance Agencies In Higher Education [Electronic resource]: <http://en.unesco.org/partnerships/non-governmental-organizations/international-network-quality-assurance-agencies-higher>.

Законом України «Про освіту» 2017 р. для сфери освіти в цілому передбачено як «забезпечення якості», так і «постійне та послідовне підвищення якості освіти»⁹³ (стаття 41), зокрема:

Розділ V
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Стаття 41. Система забезпечення якості освіти

1. Метою розбудови та функціонування системи забезпечення якості освіти в Україні є:
гарантування якості освіти;
формування довіри суспільства до системи та закладів освіти, органів управління освітою;
постійне та послідовне підвищення якості освіти;
допомога закладам освіти та іншим суб'єктам освітньої діяльності у підвищенні якості освіти.

...

4. Система зовнішнього забезпечення якості освіти може включати:

1) інструменти, процедури та заходи забезпечення і підвищення якості освіти, зокрема:
стандартизацію;
ліцензування освітньої діяльності;
акредитацію освітніх програм;
інституційну акредитацію;
громадську акредитацію закладів освіти;
зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання;
інституційний аудит;
моніторинг якості освіти;
атестацію педагогічних працівників;
сертифікацію педагогічних працівників;
громадський нагляд;
інші інструменти, процедури і заходи, що визначаються спеціальними законами;

...

Однак стосовно вищої освіти «підвищення якості» не конкретизовано ні в цьому законі⁹⁴, ні в спеціальному Законі України «Про вищу освіту»⁹⁵, що становить реальну проблему, яка потребує невідкладного розв'язання, для розвитку конкурентоспроможної якості університетів, академій, інститутів України^{96,97}.

З'ясуванню сучасних підходів до теоретичного осмислення та практичного впровадження «якості», «забезпечення якості», «покращення якості» сприяє розгляд теорії і практики передових країн, які є європейськими і світовими лідерами у вищій освіті^{96,97} – *Сполученого Королівства (СК) і Сполучених Штатів Америки (США)*.

Для прояснення ситуації за підтримки Британської ради (British Council) та Агенції із забезпечення якості вищої освіти СК (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA), утвореної у 1997 р., 9–10 лютого 2016 р. у м. Києві проведено семінар «Запровадження та підтримання академічних стандартів у вищій освіті»^{98,99,100,101}. Девізом Агенції є «Гарантування стандартів і вдосконалення якості вищої освіти СК» (*англ.* safeguarding standards and improving the quality of UK higher education)¹⁰². З цього дводенного семінару та матеріалів сайту QAA, зокрема її Коду якості вищої освіти СК (далі – Код якості), Глосарію, зрозуміло, що

⁹³ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

⁹⁴ Там само.

⁹⁵ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁹⁶ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁹⁷ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

⁹⁸ QAA. About us [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/about-us>.

⁹⁹ QAA culture: our ways of working [Electronic resource]: file:///C:/Users/LVI/Downloads/Ways_of_working.pdf.

¹⁰⁰ QAA. Glossary [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/about-us/glossary>.

¹⁰¹ QAA. Quality in Action [Electronic resource]: file:///C:/Users/LVI/Downloads/Quality-in-Action-16.pdf.

¹⁰² QAA. About us [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/about-us>.

британські фахівці насамперед виокремлюють «академічні стандарти», «порогові академічні стандарти», «академічну якість», «забезпечення якості» як ключові терміни⁹⁸⁻¹⁰².

За **британською** концепцією згідно із Кодом якості ключова термінологія включає наступні поняття (переклад авторів)¹⁰³:

Порогові академічні стандарти (*threshold academic standards*) – мінімальний прийнятний рівень досягнень, які студент повинен продемонструвати для присудження академічних кредитів чи кваліфікації.

Академічні стандарти (*academic standards*) – стандарти, які окремі органи, що присуджують ступені, встановлюють і підтримують для присудження їхніх академічних кредитів або кваліфікацій. Вони можуть бути вищі за *порогові академічні стандарти* і включають стандарти результативності, яку студент зобов'язаний продемонструвати для досягнення кваліфікації певної класифікації, наприклад, ступеня з відзнакою.

Академічна якість (*academic quality*) – як і як добре провайдер вищої освіти підтримує студентів, щоб дати змогу їм досягти присудження ступенів. Охоплює навчання, викладання й оцінювання та всі різноманітні ресурси і процеси, які провайдер запроваджує з метою прогресу та реалізації потенціалу студентів.

Забезпечення якості (*quality assurance*) – процес контролю відповідності академічних стандартів та якості забезпечення вищої освіти узгодженим очікуванням.

Код якості допомагає провайдерам вищої освіти «підтримувати академічні стандарти їх програм та кваліфікацій, забезпечувати та покращувати навчальні можливості»¹⁰⁴. Цей документ надає узгоджені відправні точки для забезпечення якості та надає впевненості, що забезпечення вищої освіти і результати навчання порівнювані та відповідають пороговому рівню повсюдно у СК.

Відповідно до Глосарію QAA *Код якості* – поширюваний на все СК перелік індикаторів для провайдерів вищої освіти, який встановлює очікування, котрі всі провайдери повинні задовольнити, і який розроблено спільно з громадою вищої освіти та належить, підтримується і публікується QAA¹⁰⁵.

Глосарій дає змогу уточнити розуміння окремих визначень¹⁰⁶:

Порогові академічні стандарти – мінімальний прийнятний рівень досягнень, які студент повинен продемонструвати для академічних присуджень. Порогові академічні стандарти викладені в національних рамках кваліфікацій та предметних контрольних показниках (*subject benchmark statements*).

Академічні стандарти – стандарти, встановлені органами, що присуджують ступені, для їхніх курсів (програм і модулів) та очікувані для академічних присуджень.

Академічна якість – комплексний термін, що вказує як і як добре провайдер вищої освіти управляє викладацькими і навчальними можливостями з метою допомоги студентам у прогресі та успішності.

Забезпечення якості – систематичні моніторинг й оцінювання навчання і викладання та процесів, які їх підтримують, аби бути переконаним, що стандарти академічних присуджень відповідають очікуванням, викладеним у Коді якості, а також якість студентської діяльності забезпечується та вдосконалюється.

Відтак, з урахуванням презентацій на вищевказаному семінарі можна стверджувати, що «академічні стандарти» відображають суспільно прийнятну практику, відповідають очікуванням громадян і фахових спільнот щодо опанованих компетентностей, визначають рівень досягнень, які має продемонструвати студент для присудження ступеня (кваліфікації), є пороговими трьох типів (мінімальні, середні, високі), можуть бути національними та інституційними, є не директивними (а рекомендаційними), включають академічний і (за домовленістю з професійними регуляторними органами) професійний компоненти, переглядаються через 5-7 років. При цьому самі по собі «стандарти», хоча й асоціюються з «якістю» («standards and quality in UK higher education»), однак остання не ототожнюється з «рівнем досягнень» студента та «очікуванням громадян» щодо «опанованих компетентностей». Натомість «якість» стосується «ефективності діяльності» закладу щодо «реалізації» стандартів і регулюється системою забезпечення якості на основі Кодексу якості.

¹⁰³ Там само, с. 5.

¹⁰⁴ Там само, с. 6.

¹⁰⁵ QAA. Glossary [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/about-us/glossary>.

¹⁰⁶ Там само.

Сутність британської концепції стандартів і якості вищої освіти сумується у двох ключових фразах, що становлять назви перших двох розділів Коду якості, а саме: «Встановлення та підтримання академічних стандартів» (*“Setting and Maintaining Academic Standards”*) і «Забезпечення та покращення академічної якості» (*“Assuring and Enhancing Academic Quality”*)¹⁰⁷. При цьому «академічний стандарт» стосується освітніх досягнень, а «академічна якість» – освітньої діяльності, яка задається стандартом і, у свою чергу, забезпечує стандарт. Зокрема, у цій країні «академічні стандарти» як орієнтири за трьома пороговими рівнями сприяють «покращенню якості» через відповідне «забезпечення якості», що зумовлює збільшення частки тих, хто опановує академічні стандарти підвищеного порогу. На *рис. 1.3.1* схематично представлено співвідношення «академічного стандарту» і «академічної якості» у системі забезпечення якості вищої освіти СК^{108,109,110,111,112}.

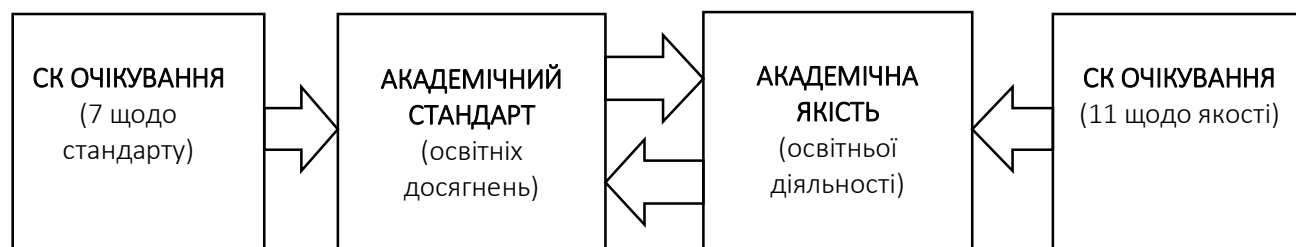


Рис. 1.3.1. Співвідношення академічного стандарту і академічної якості в концепції забезпечення якості вищої освіти Сполученого Королівства (СК). Джерело [57].

За **американською** концепцією^{113,114,115,116,117}, що реалізується в системі акредитації закладів вищої освіти США, також використовується, але не визначається поняття «якості вищої освіти» («академічної якості»). Натомість без пояснень «якості» акредитація в США розкривається в термінах: «якість освіти і підготовки», «якість значущих освітніх програм», «прийнятний рівень якості», «базовий рівень якості», «забезпечення якості», «забезпечення академічної якості», «поліпшення академічної якості», «забезпечення інституційної якості», «загальне підвищення стандартів», «акредитаційні стандарти»¹¹⁸. Рада з акредитації вищої освіти¹¹⁹ так само, оминаючи дефініцію «якості», описує зміст своєї діяльності, застосовуючи словосполучення: «сприяння академічній якості», «просування академічної якості», «вдосконалення академічної якості», «забезпечення якості», «якість акредитаційних організацій», «огляд якості», «свідчення

¹⁰⁷ The UK Quality Code for Higher Education: Overview and Expectations [Electronic resource]: file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WBUW0C18/Quality-Code-Overview-2015.pdf.

¹⁰⁸ Там само.

¹⁰⁹ QAA. About us [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/about-us>.

¹¹⁰ QAA culture: our ways of working [Electronic resource]: file:///C:/Users/LVI/Downloads/Ways_of_working.pdf.

¹¹¹ QAA. Glossary [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/about-us/glossary>.

¹¹² QAA. Quality in Action [Electronic resource]: file:///C:/Users/LVI/Downloads/Quality-in-Action-16.pdf.

¹¹³ Курбатов С. Американська система акредитації вищих навчальних закладів / С. Курбатов // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – № 4. – 2016. – С. 70–75.

¹¹⁴ Accreditation in the United State [Electronic resource]: <https://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation.html#Overview>.

¹¹⁵ Council for Higher Education Accreditation...Accreditation Serving the Public Interest [Electronic resource]: file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WBUW0C18/chea-at-a-glance_2015.pdf.

¹¹⁶ Eaton Judith S. An Overview of U.S. Accreditation / Judith S. Eaton // Council for Higher Education Accreditation. – CHEA, November 2015. – 10 p. [Electronic resource]: file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/ZZFDPXNW/Overview%20of%20US%20Accreditation%202015.pdf.

¹¹⁷ The Commission on Institutions of Higher Education (CIHE) of the New England Association of Schools and College [Electronic resource]: <https://cihe.neasc.org/>.

¹¹⁸ Accreditation in the United State [Electronic resource]: <https://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation.html#Overview>.

¹¹⁹ Council for Higher Education Accreditation...Accreditation Serving the Public Interest [Electronic resource]: file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WBUW0C18/chea-at-a-glance_2015.pdf.

якості», «забезпечення високої якості», «високоякісні», «стандарт якості». Подібний підхід реалізується Асоціацією шкіл і коледжів Нової Англії¹²⁰: «освітня якість», «оцінювання і сприяння якості освіти», «вдосконалення якості», «якість індивідуальних програм, курсів або випускників», «інституційна якість», «стандарт в освіті», «базований на стандартах», «стандарт якості», «виміри якості».

Узагальнення переліку наведених термінів залишає такі з них:

- «освітня/академічна якість»,
- «якість програм/інституцій/випускників/органів акредитації»,
- «прийнятний/базовий/високий рівень якості»,
- «виміри якості»,
- «оцінювання/огляд/свідчення якості»,
- «забезпечення/сприяння/просування/вдосконалення якості»,
- «стандарт в освіті»,
- «стандарт якості»,
- «підвищення стандартів»,
- «акредитаційні стандарти».

Отже, виходячи з *британського* та *американського* досвіду, ключовими поняттями щодо якості взагалі, освіти зокрема, вищої освіти особливо можна визначити:

а) загальні поняття

- якість,
- рівні якості,
- виміри якості,
- забезпечення якості,
- вдосконалення якості,
- стандарти якості,
- підвищення стандартів,
- акредитаційні стандарти;

б) специфічні щодо освіти (зокрема вищої) поняття

- якість освіти,
- стандарти освіти,
- програмна/інституційна якість,
- якість випускників.

Крім того, з аналізу досвіду двох країн можна зрозуміти наступне.

По-перше, якість багаторівнева і багатовимірна (багатоаспектна).

По-друге, якість визначається відповідними стандартами (так само багаторівневими і багатовимірними).

По-третьє, якість забезпечується і вдосконалюється.

По-четверте, якість стосується освітніх програм (програмна), закладів вищої освіти (інституційна), випускників, акредитаційних органів.

По-п'яте, інструментом визначення якості є акредитація (програмна, інституційна, випускників, органів).

Однією з семи провідних регіональних органів, що акредитують заклади вищої освіти США, є Комісія щодо закладів вищої освіти (CIHE), яка входить до складу Асоціації шкіл і коледжів Нової Англії (NEASC). Комісія так характеризує своє призначення: через діяльність з оцінювання «забезпечує публічну впевненість

¹²⁰ The Commission on Institutions of Higher Education (CIHE) of the New England Association of Schools and College [Electronic resource]: <https://cihe.neasc.org/>.

щодо освітньої якості закладів, які присуджують ступені і прагнуть отримати та бажають підтримувати акредитацію. При цьому стандарти для акредитації «встановлюють критерії інституційної якості»¹²¹.

Таких стандартів дев'ять, а саме¹²²:

Стандарт 1: Місія і цілі (відповідні вищій освіті)
Стандарт 2: Планування і оцінювання (для поліпшення виконання місії та досягнення цілей)
Стандарт 3: Організація і управління (сприятливі для виконання місії і цілей)
Стандарт 4: Академічні програми (сумісні й такі, що слугують виконанню місії і цілей)
Стандарт 5: Студенти (адекватні місії)
Стандарт 6: Викладання, навчання і академічний персонал (відповідають місії та академічним цілям)
Стандарт 7: Інституційні ресурси (достатні для підтримання місії)
Стандарт 8: Освітня ефективність (відповідність студентських досягнень місії)
Стандарт 9: Добросовісність, прозорість і публічна відкритість (зразкові політика і практика щодо задекларованих у місії й інших заявах цінностей).

Важливо, що зазначені стандарти акредитації мають чітку підпорядкованість задекларованим місії і цілям закладу.

Загалом, з огляду на місію (мету) утворення, як аргументовано в публікаціях^{123,124}, «якість» має двоїсте значення. З одного боку, вона характеризує «визначеність» (сутнісну специфіку з огляду на родові призначення) кого-небудь або чого-небудь, у даному випадку вищої освіти. Тобто, це – «відмітна властивість або притаманна характеристика когось чи чогось»¹²⁵. З другого боку, якість – «відповідність» (реальна придатність слугувати за призначенням), «ступінь досконалості»¹²⁶ цієї вищої освіти (див. *рис. 1.3.2*).

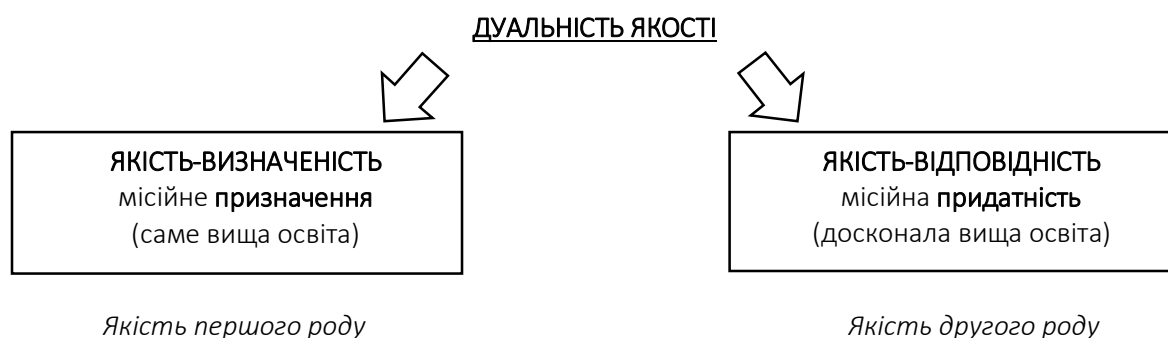


Рис. 1.3.2. Два аспекти (два роди) якості – характеристика визначеності (місійного призначення) і відповідності (місійної придатності). (*Джерело*¹²⁷).

¹²¹ Там само.

¹²² Там само.

¹²³ Луговий В.І. Національна та галузеві (секторні) рамки кваліфікацій як інструмент забезпечення і визнання якості в Європейському просторі вищої освіти / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості: зб. праць X Всеукр. наук.-метод. конф., 28-29 листопада 2013 р., Київ / М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін.-т». – Електрон. дані. – К.: НТУУ «КПІ», 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Назва з тит. екрана. – С. 21–25.

¹²⁴ Луговий В.І. Рейтинги і стандарти: рівні відліку та вектори підтримання якості / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 2: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 282 с. – С. 35–40.

¹²⁵ Перекладач Google. [Електронний ресурс]: <https://translate.google.com/?hl=uk#en/uk>.

¹²⁶ Там само.

¹²⁷ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

Дихотомія якості (якість-визначеність та якість-відповідність), два роди якості простежуються при розгляді синонімічного ряду слова «якість».

З одного боку, якість це – особливість, риса, властивість, характеристика, аспект, грань, ознака¹²⁸.

З другого боку, якість це – ступінь, клас, достоїнство, рівень, цінність, ранг, знамено, перевага, величність, вищість¹²⁹.

В обох випадках якість ідентифікується шляхом співвіднесення із стандартом як *мірою* визначеності чи відповідності (еталоном, зразком, шаблоном, нормою, критерієм тощо). Тобто стандарт виступає невід’ємним елементом у парадигмі *вимірюваної* (відтак *порівнюваної*) якості.

Відповідно до двох іпостасей якості виокремлюють два аспекти її стандарту як міри. Його розглядають, по-перше, як «прийняту або використовувану норму чи усереднення» чогось¹³⁰, тобто стандарт визначеності (стандарт-сутність), а, по-друге, як «рівень якості або досягнень»¹³¹, або стандарт відповідності (стандарт-справність) (див. *рис. 1.3.3*). У першому випадку стандарт слугує забезпеченню якості заявленої вищої освіти як такої (своєрідним мінімальним порогом її здійснення взагалі). У другому – покращенню якості (тобто справності, досконалості здійснення, орієнтиром розвитку вищої освіти).

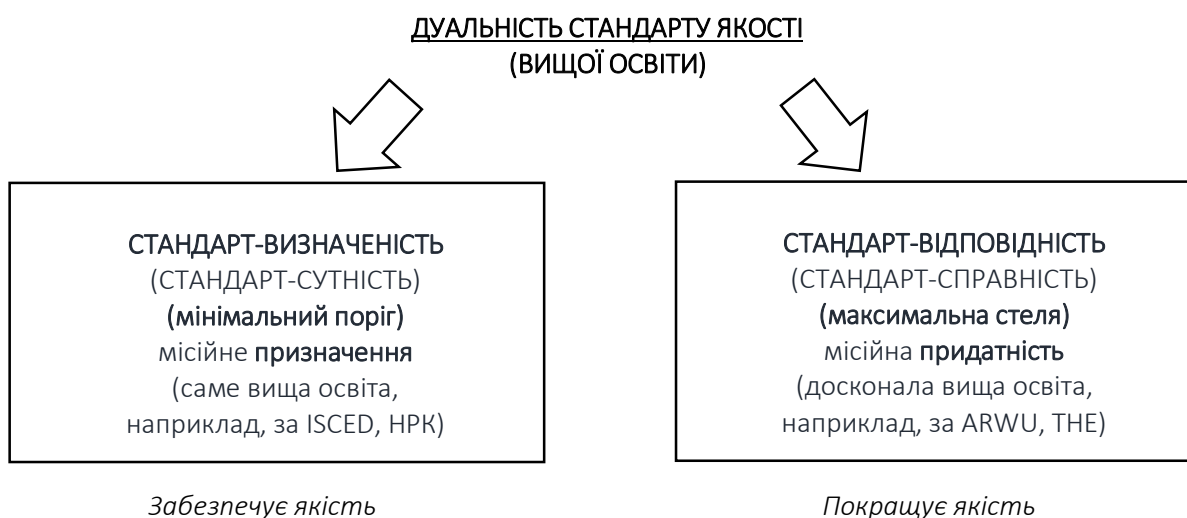


Рис. 1.3.3. Два функціональних аспекти стандарту – забезпечення (мінімальної наявності) та покращення (максимального розвитку) якості. (Джерело¹³²).

У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) і Національному освітньому глосарії: вища освіта (2014 р.) терміни «якість» і «стандарт» означають таке^{133,134}.

Якість вищої освіти (Quality in Higher Education) – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти.

Якість освітньої діяльності (*англ.* Quality in education activities) – рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі / закладі вищої освіти, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань.

Стандарт вищої освіти (*англ.* Higher Education Standard) – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів / закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності. Стандарти вищої освіти використовуються для визначення та

¹²⁸ Там само.

¹²⁹ Там само.

¹³⁰ Там само.

¹³¹ Там само.

¹³² Там само.

¹³³ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

¹³⁴ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плетиди», 2014. – 100 с.

оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів / закладів вищої освіти (наукових установ). Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми: 1) обсяг кредитів ЕКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; 2) перелік компетентностей випускника; 3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; 4) форми атестації здобувачів вищої освіти; 5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; 6) вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

Стандарт освітньої діяльності (*англ.* Education Activities Standard) – це сукупність мінімальних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу вищого навчального закладу / закладу вищої освіти і наукової установи. В Україні стандарти освітньої діяльності розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності та є обов'язковими до виконання всіма вищими навчальними закладами / закладами вищої освіти незалежно від форми власності та підпорядкування, а також науковими установами, що забезпечують підготовку докторів філософії та докторів наук.

З прийняттям у 2015 р. Закону України «Про ліцензування видів господарської діяльності» замість стандарту діяльності запроваджено «ліцензійні умови» діяльності як «вичерпний перелік вимог, обов'язкових для виконання»¹³⁵ (стаття 1).

У новому Законі України «Про освіту», що набув чинності 28 вересня 2017 р. поняття якості освіти та освітньої діяльності унормовується так¹³⁶ (стаття 1):

«29) якість освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг;

30) якість освітньої діяльності – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг.»

Отже, згідно із законодавством «якість освіти» визначається «стандартом освіти». Останній є комплексною мірою, проте фіксованою у певний проміжок часу (до чергового перегляду), що відповідно фіксує «рівень» якості¹³⁷. Тобто в разі вищої освіти¹³⁸ вітчизняний стандарт є пороговим і концептуально не передбачає «покращення» її якості, натомість – лише «досягнення» стандартизованої якості, її забезпечення. Такий пороговий стандарт підтримує якість, запобігає якості впасти нижче певного рівня.

Питанням співвідношення підтримання і підвищення якості вищої освіти спеціально присвячено публікацію¹³⁹. У ній запропоновано розрізняти «забезпечення» та «розвиток» якості на основі відповідно (підтримуючого) стандарту (орієнтованого на «забезпечення») та (покращуючого) рейтингу (спрямованого на «розвиток») як своєрідного (розвиваючого) стандарту.

Відтак, для необмеженого надпорогового «розвитку якості» необхідно використовувати рейтинг як специфічний стандарт розвитку. Рейтинг на відміну від стандарту забезпечення (який суть мірило мінімальної якості) орієнтує на максимальну якість. Оскільки Закон України «Про вищу освіту»¹⁴⁰ не містить норм імперативного створення національних рейтингів закладів вищої освіти, остільки цей недолік стандартизації вітчизняної вищої освіти слід компенсувати в українському освітньому законодавстві. Інакше, в Україні

¹³⁵ Закон України «Про ліцензування видів господарської діяльності» Електронний ресурс: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/222-19>.

¹³⁶ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

¹³⁷ Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України, протокол від 29.03.2016 р. № 3 / Балуба Ігор, Бахрушин Володимир ... Луговий Володимир ... Таланова Жанна та ін. – 29 с. [Електронний ресурс]: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendaciyi.html>.

¹³⁸ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

¹³⁹ Луговий В.І. Рейтинги і стандарти: рівні відліку та вектори підтримання якості / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 2: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 282 с. – С. 35–40.

¹⁴⁰ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

повинен діяти *Національний рейтинг закладів вищої освіти* на законних підставах, положення про який за критеріями Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти має розроблятися Міністерством освіти і науки України і затверджуватися Кабінетом Міністрів України.

Неспроможність порогових стандартів спонукати до розвитку (покращення) якості, натомість у кінцевому рахунку до її консервації, зумовлює концептуальні підходи щодо взагалі недоцільності таких стандартів як фактично стримуючого чинника для провідних університетів. Тож, для інерційної масової вищої освіти (масових ступенів бакалавра, магістра), особливо ледве виживаючої на ринку освітніх послуг, стандарти забезпечення корисні. Проте для динамічної елітної (зокрема, для докторських ступенів) – ці стандарти гальмівні та мають бути замінені стандартами розвитку (стандартами-рейтингами). З *рис. 1.3.4* з урахуванням пояснень у роботах^{141,142} можна концептуально усвідомити відмінність ролі стандартів забезпечення мінімуму і стандарту розвитку максимуму.

Рисунок 1.3.4 також допомагає зрозуміти, чому університети СК як справжні лідери вищої освіти не потребують обов'язкових стандартів (принаймні національних), наділені правами автономних, незалежних, самоакредитованих організацій, фінансуються студентською платнею та дослідницькими грантами, користуються обмеженим законодавчим урядовим контролем і встановлюють власні інституційні стандарти в міру свого розвитку. За свідченням провідних міжнародних університетських рейтингів (насамперед Шанхайським і «Times») університети СК посідають другу (після США) позицію у світі та першу – в Європі^{143,144}, відтак рейтингові з них як елітні і суперелітні вправі виступати самодостатніми нормувальниками взірцевої якості вищої освіти найвищої досконалості.

Специфічне поєднання порогових стандартів-забезпечення та рейтингових стандартів-розвитку відбувається в закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців для так званих регульованих професій – службовців, вчителів, лікарів, управителів складної техніки і технології з підвищеним ризиком небезпеки тощо.

¹⁴¹ Луговий В.І. Особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти: теоретико-методологічний аспект / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 1. – С. 5–20.

¹⁴² Луговий В.І. Рейтинги і стандарти: рівні відліку та вектори підтримання якості / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 2: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 282 с. – С. 35–40.

¹⁴³ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

¹⁴⁴ THE World University Rankings [Electronic resource]: www.timeshighereducation.co.uk/.

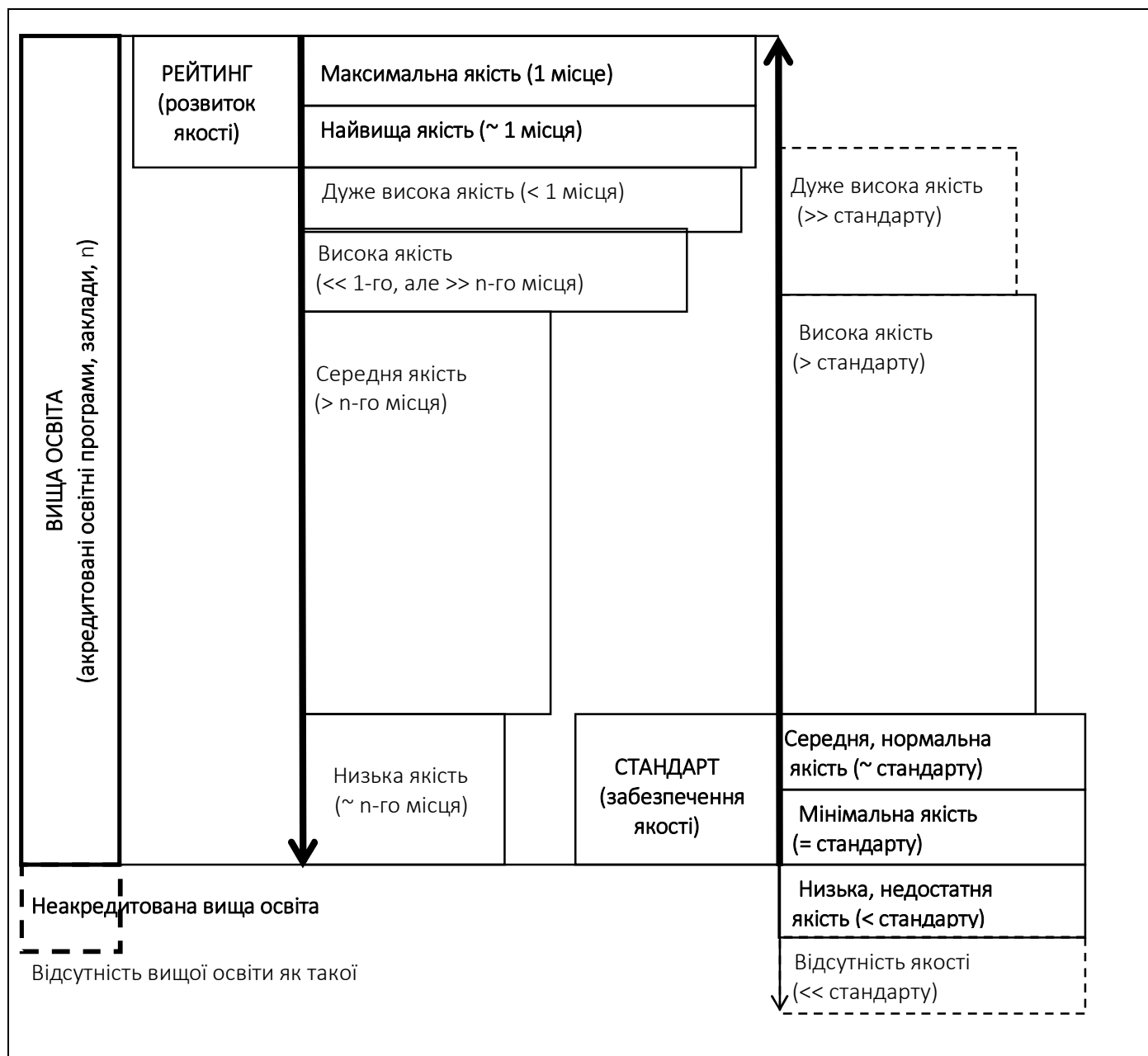


Рис. 1.3.4. Системне співставлення порогових стандартів (вектор забезпечення) і рейтингових стандартів (вектор розвитку) як інструментів ідентифікації, підтримання та розвитку якості вищої освіти (освітніх програм, закладів). (Джерело^{145,146}).

Порогові стандарти забезпечення тенденційно діють як квазісталі «стабілізатори» якості, визначають її задану «статику», є хорошою основою для впровадження документів про освіту державного зразка, що засвідчують гарантований державою мінімум якості. Натомість рейтингові стандарти розвитку діють як стійкі «динамізатори» рівня якості, визначають «динаміку» перманентного її вивіщення і слугують підставою для видачі власних університетських документів.

¹⁴⁵ Луговий В.І. Рейтинги і стандарти: рівні відліку та вектори підтримання якості / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 2: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 282 с. – С. 35–40.

¹⁴⁶ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

Є певна аналогія між стандартами забезпечення і стандартами розвитку, з однієї сторони, та, з другої сторони, порогово-заліковим («склав – не склав») і розвивально-бальним («як добре склав») оцінюванням¹⁴⁷. При цьому для реалізації розвивальної функції балів, незалежно від масштабу шкали оцінювання, вищі (відмінні) бали не доволі встановлюються, а алгоритмічно визначаються рейтингово лише як 10 відсотків найбільших балів з усієї сукупності отриманих оцінок.

У табл. 1.3.1 наведено загальну таксономію якості та стандартів вищої освіти і (за характером спрямованості) освітньої діяльності у вітчизняному та світовому досвіді, що впливає із вищевикладеного.

Таблиця 1.3.1

**Загальна класифікація якості та стандартів вищої освіти, освітньої діяльності
(вітчизняний і світовий досвід)**

№	Критерій	Вища освіта (I), освітня діяльність (II)	
		Якість	Стандарт
1	2	3	4
I. Вища освіта			
1	Визначеність	Нормальна	Пороговий (мінімальний)
2	Відповідність	Досконала	Рейтинговий (максимальний)
II. Освітня діяльність (за спрямованістю)			
3	Підтримання	Забезпечуюча	Пороговий (мінімальний)
4	Розвиток	Покращуюча	Рейтинговий (максимальний)

Джерело¹⁴⁸.

2) Тенденції стандартизації вищої освіти

Тенденції стандартизації вищої освіти як вияв закономірностей розвитку здійснюються в цілому спектрі вимірів простору стандартизації вищої освіти (ПСВО). Багатовимірність ПСВО зумовлена безперервним розвитком простору вищої освіти (ПВО), що супроводжується закономірною подальшою структуризацією, багатовекторним ускладненням останнього. Неважко зрозуміти, що основні виміри ПСВО будуть відображати, повторювати багатовимірну структуризацію ПВО. Адже, міра якості, тобто стандарт, має повно характеризувати («міряти») якість в усіх її аспектах.

З цих міркувань логічно **виводиться** (а не **вводиться**, постулюється) загальна тенденція (мегатенденція) – *вдосконалення стандартизації вищої освіти як невід’ємного і ключового засобу забезпечення і покращення якості вищої освіти у процесі розвитку останньої*.

Можна також передбачати, що вдосконалення стандартизації не обмежиться «лінійним» посиленням стандартизації. Наприклад, логічно очікувати, що співвідношення ролей стандарту-сутності і стандарту-справності для вимірювання (і порівнювання) якості для відкритої «зверху» вищої освіти в контексті навчання впродовж життя з огляду на масовий або елітний характер цієї верхньої ланки освіти буде змінюватися.

Нижче описано ключові виміри і відповідні вектори тенденцій стандартизації вищої освіти^{149,150}.

¹⁴⁷ Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача / пер. з англ.; за ред. д-ра техн. наук, проф. Ю.М. Рашкевича та д-ра пед. наук, доц. Ж.В. Таланової. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2015. – 106 с.

¹⁴⁸ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

¹⁴⁹ Луговий В. Безперервна освіта впродовж життя: концептуальні засади конструювання / В. Луговий, Ж. Таланова // Професійна і неперервна освіта. Польсько-український науковий щорічник. – 2017. – № 2. – С. 333–358.

¹⁵⁰ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

3) Багатовимірність простору стандартизації вищої освіти

Стандартизація вищої освіти багатовимірна. Усі виміри сукупно забезпечують і підвищують якість, відтак і міру гуманізації вищої освіти. Це повною мірою стосується і ключових понять освітнього простору, із сферою вищої освіти включно: «освіта», «навчання», «підготовка», «освітня діяльність», «навчальна діяльність», «навчальні результати» (див. *табл. 1.3.2*).

Таблиця 1.3.2

Стандарт ключових понять та їх термінів за глосарієм МСКО^{151,152,153}

№	Поняття / термін (англійською мовою)	Що означає
1	2	3
1	Освіта (<i>Education</i>)	Процеси, за якими суспільства цілеспрямовано передають крізь покоління накопичені інформацію, знання, розуміння, погляди, цінності, уміння, компетентності та зразки поведінки. Включає комунікацію, призначену для здійснення навчання.
2	Навчання (<i>Learning</i>)	Індивідуальне опанування або вдосконалення інформації, знань, розуміння, поглядів, цінностей, умінь, компетентностей та зразків поведінки через досвід, практику, вивчення або викладання.
3	Підготовка (<i>Training</i>)	Освіта, що призначена для досягнення окремих навчальних цілей, особливо у професійній освіті. Визначення освіти в МСКО включає підготовку.
4	Освітня діяльність (<i>Educational activity</i>)	Цілеспрямована діяльність, що включає певну комунікацію і призначена для здійснення навчання.
5	Навчальна діяльність (<i>Learning activity</i>)	Цілеспрямована діяльність, у якій особа бере участь з метою навчання.
6	Навчальні результати (<i>Learning outcomes</i>)	Сукупність інформації, знань, розуміння, поглядів, цінностей, умінь, компетентностей та зразків поведінки, які особа очікувано набуде після успішного завершення освітньої програми.

Джерело^{154,155}.

З *табл. 1.3.2* випливає, що «освіта» процесуальна, забезпечує «навчання», а не навпаки, а також видно, що у визначенні «освіти» і «навчання» першою фігурою інформація як свідчення здійснення «освіти» і «навчання» винятково в інформаційний спосіб. При цьому передаються і засвоюються як інформація в цілому, так і окремі її види. Стандартизований перелік основних видів соціально-культурної інформації та пов'язаних з ними відповідних фундаментальних видів компетентностей визначено законом базисної організації компетентностей¹⁵⁶ та наведено в *табл. 1.3.3*.

¹⁵¹ Луговий В.І. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 1. – С. 15–25.

¹⁵² Луговий В.І. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 2. – С. 14–24.

¹⁵³ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

¹⁵⁴ Луговий В. Безперервна освіта впродовж життя: концептуальні засади конструювання / В. Луговий, Ж. Таланова // Професійна і неперервна освіта. Польсько-український науковий щорічник. – 2017. – № 2. – С. 333–358.

¹⁵⁵ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

¹⁵⁶ Луговий В.І. Закон базисної організації компетентностей / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 4. – С. 14–29.

Таблиця 1.3.3

Стандарт основних (груп) видів компетентностей

№	Основні види соціально-культурної інформації	Фундаментальні види компетентностей
1	2	3
1	Знання	Інтелектуально-знаннєві
2	Цінності	Ціннісно-орієнтаційні
3	Проекти	Творчо-інноваційні
4	Консенсуси	Діалого-консенсусні
5	Художні образи	Художньо-творчі

Джерело¹⁵⁷.

Для завжди організованої (зовнішньої або внутрішньої) «освіти» наступними стандартними трійками ключових слів є поняття «формальної», «неформальної» та «інформальної» освіти, а також відповідно «формалізованого навчання», якщо воно є наслідком освіти, а не випадковим (див. табл. 1.3.4).

Таблиця 1.3.4

Стандарт формалізації освіти (та відповідного навчання), що актуальний і для вищої освіти, за глосарієм МСКО¹⁵⁸ та ОЕСР¹⁵⁹

№	Вид освіти (навчання) за ознакою формалізації	Ключові ознаки (слова)	Сутнісний функціонал
1	2	3	4
1	Формальна (формальне навчання – результат формальної освіти)	Інституціолізована, здійснюється за участю державних та визнаних приватних організацій, а їхні освітні програми і відповідні освітні кваліфікації визнані національними та/або субнаціональними органами освіти, первинна, ієрархічна	Основна, інституціолізована
2	Неформальна (неформальне навчання – результат неформальної освіти)	Інституціолізована, здійснюється освітнім провайдером, додаткова до формальної освіти, доступна для всіх, не потребує застосування безперервної структурованої освітньої траєкторії, здебільшого веде до кваліфікацій, що не визнаються як формальні національними або субнаціональними органами освіти, або взагалі не завершується присудженням кваліфікацій, має освітні програми (як правило короткотермінові), що спрямовані на професійне, соціальне, культурне й інше вдосконалення, зокрема програми позашкільної освіти	Доповняльна, інституціолізована
3	Інформальна (інформальне навчання – результат інформальної освіти)	Неінституціолізована (самоорганізована), менш структурована, ніж формальна і неформальна освіта, відбувається в повсякденному житті, її спрямованість визначається самостійно	Самоосвіта, неінституціолізована

Примітка: На відміну від освіти навчання може бути випадковим, стохастичним, несистемним.

Джерело¹⁶⁰.¹⁵⁷ Там само.¹⁵⁸ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.¹⁵⁹ Education at a Glance 2016: OECD Indicators [Electronic resource]: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>.

Основні виміри підпросторів освіти визначені МСКО (2011 р.) і МСКО: галузі освіти та підготовки (2013 р.). Базовими одиницями побудови освітніх підпросторів є освітні програми та відповідні освітні кваліфікації (компетентності). У підпросторі формальної освіти освітні програми (освітні кваліфікації) мають виміри, що зазначені в *табл. 1.3.5*^{161,162,163,164}.

Таблиця 1.3.5

Тривимірний рівнево-орієнтаційно-галузевий стандарт формальної освіти,
включаючи вищу, за МСКО (2011, 2013 рр.)

№	Виміри освіти (англ. мовою)	Сутнісна характеристика виміру	Код
1	2	3	4
1	Рівні (Levels)	Упорядкований ряд (шкала), що класифікує освітні програми згідно з градацією навчального досвіду, а також знань, умінь і компетентностей, які кожна програма має надати. Відображує міру складності і спеціалізації змісту освітньої програми, від простого до складного.	Перша цифра трьох-частинного коду
2	Орієнтація (Orientation)	Загальна чи професійна (для 2-5 рівнів освіти) та академічна чи професійна (для 6-8 рівнів освіти) спрямованість освітньої програми відповідно до подальшої освіти на тому самому або більш високому освітньому рівні чи до виходу на ринок праці (до конкретної професії, групи занять).	Друга цифра трьох-частинного коду*
3	Галузь (Field)	Широкий домен, галузь або область змісту, що охоплюється освітньою програмою, курсом чи модулем. Часто називається «предметом» або «дисципліною» чи «галуззю вивчення». Характеризується різним ступенем деталізації.	Окремий чотирьох-частинний код

Примітка: * Третя цифра коду характеризує міру опанування рівня освіти (1, 2), доступ до наступного освітнього рівня (3, 4) або положення в національній структурі ступенів і кваліфікацій (5, 6, 7, 8).

*Джерело*¹⁶⁵.

Таблиця 1.3.6 демонструє рівнево-орієнтаційну організацію підпростору вищої освіти за МСКО 2011 р., НРК та ЄРК НВЖ^{166,167,168,169}.

¹⁶⁰ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

¹⁶¹ Луговий В.І. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 1. – С. 15–25.

¹⁶² Луговий В.І. Професійна освіта і підготовка в концепції МСКО, проекту НСКО та вітчизняної практики / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 4. – С. 11–20.

¹⁶³ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

¹⁶⁴ International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>.

¹⁶⁵ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

¹⁶⁶ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2014. – 100 с.

¹⁶⁷ Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / Пост. Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

Таблиця 1.3.6

Рівнево-орієнтаційний стандарт вищої освіти

Освітній рівень освітньої програми (кваліфікації)	Код освітньої програми ^a	Пояснення кодування (тривалість освітньої програми)	Код освітніх досягнень (освітніх кваліфікацій)	Кваліфікаційний рівень	
				НРК ^b	ЄРК НВЖ
1	2	3	4	5	6
Рівень 5	544 554	Короткий цикл вищої освіти, опанування рівня (2-3 роки)	540 550	Рівень 6	Рівень 5
Рівень 6	645 655 665	Бакалаврська або еквівалентна вища освіта, перший ступінь (3-4 роки)	640 650 660	Рівень 7	Рівень 6
	646 656 666	Бакалаврська або еквівалентна вища освіта, підвищений перший ступінь (понад 4 роки)	640 650 660		
	647 657 667	Бакалаврська або еквівалентна вища освіта, другий чи наступний ступінь за бакалаврською або еквівалентною вищою освітою (1-2 роки)	640 650 660		
Рівень 7	746 756 766	Магістерська або еквівалентна вища освіта, інтегрований перший ступінь (5-7 років)	740 750 760	Рівень 8	Рівень 7
	747 757 767	Магістерська або еквівалентна вища освіта, другий або наступний ступінь за бакалаврським або еквівалентним ступенем (1-4 роки)	740 750 760		
	748 758 768	Магістерська або еквівалентна вища освіта, другий чи наступний ступінь за магістерським або еквівалентним ступенем	740 750 760		
Рівень 8	844 854 864	Докторська або еквівалентна вища освіта, опанування рівня (мінімум 3 роки)	840 850 860	Рівень 9	Рівень 8
Рівень 9 ^c	904	Постдокторська вища освіта ^г , опанування рівня (мінімум 3 роки)	900	Рівень 10	-

Примітка: ^a Не включено освітні програми/досягнення, що не забезпечують опанування освітнього рівня.

^b Відповідно до Закону України «Про освіту»;

^c Наукова програма вищої освіти і відповідний ступінь доктора наук Законом України «Про освіту» віднесено до 10 рівня НРК.

^г Термін відповідає терміну «postdoctoral education» (амер.) [85; 91].

Джерело^{170,171}.

¹⁶⁸ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

¹⁶⁹ ISCED 2011 Operational Manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>.

¹⁷⁰ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

¹⁷¹ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

Існуюча з 1976 р. МСКО періодично переглядає (1997, 2011 рр.) стандартизований опис освіти в процесі розвитку останньої. З 1997 по 2011 рр. з урахуванням Болонського процесу МСКО модернізувала дворівневий опис вищої освіти до п'ятирівневого. На часі більш істотне за критерієм складності розведення по різних освітніх рівнях нині існуючих у межах одного рівня докторської і постдокторської освіти (*англ.* Doctoral and Postdoctoral Education).

У *табл. 1.3.7* наведено стандартизовану галузеву структуру формальної освіти за МСКО 2013 р. та в Україні згідно із Переліком галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2015, 2017 рр.).

Таблиця 1.3.7

Галузевий стандарт формальної освіти, включаючи вищу, за МСКО та в Україні^{172,173,174}

№	Галузі МСКО (2013 р.) за трирівневою ієрархічною модальністю (назва в Україні)	Кількість і код відповідних галузей			
		МСКО (2013 р.)		Україна (2015 р. із змінами)	
		Кількість	Код	Кількість	Код
1	2	3	4	5	6
1	Широкі галузі	11	00 – 10; 99	-	-
2	Вузькі галузі (Галузі знань)	29	000 – 109; 999	29	01 – 29
3	Деталізовані галузі (Спеціальності)	Близько 80	0000 – 1099; 9999	121	011 – 293

Джерело¹⁷⁵.

Згідно із стандартним критерієм «основна або допоміжна» освіта в діяльності організацій останні поділяють за типами на «освітні заклади» та «освітніх провайдерів», як визначено в *табл. 1.3.8*.

Таблиця 1.3.8

Стандартна класифікація організацій, що здійснюють освіту, за МСКО 2011 р.¹⁷⁶

№	Тип організації, що здійснює освіту	Визначення
1	2	3
1	Освітній заклад	Офіційний заклад, що провадить освіту як основну мету, такий як школа, коледж, університет або центр підготовки. Ці заклади зазвичай акредитуються або ліцензуються відповідними національними освітніми або еквівалентними органами. Освітні заклади також можуть управлятися приватними організаціями ... підприємствами як комерційними, так і некомерційними.
2	Освітній провайдер	Організація, що провадить освіту як основну або допоміжну мету. Може бути публічним (державним, комунальним) освітнім закладом, а також приватним підприємством, неурядовою організацією або неосвітнім публічним органом.

Джерело¹⁷⁷.

¹⁷² Луговий В.І. Міжнародна стандартна класифікація освіти: галузі освіти та підготовки (засадничий аналіз та алгоритм застосування) / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 3. – С. 5–17.

¹⁷³ Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти / Пост. Каб. Мін. України від 29 квіт. 2015 р. № 266 [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>.

¹⁷⁴ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

¹⁷⁵ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

¹⁷⁶ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

Освітні заклади ще стандартно класифікують відповідно до освітніх програм і кваліфікацій (ступенів) формальної чи неформальної освіти, що в них надаються. Тож, як зазначено в *табл. 1.3.9*, заклади можуть мати узагальнені символічні назви – школа, коледж, університет, центр тощо. Наприклад, загальновідомими є класифікація закладів вищої освіти, що запропонована Карнегі в США¹⁷⁸, або визначення університету в європейському та північноамериканському просторах вищої освіти¹⁷⁹.

Таблиця 1.3.9 демонструє таксономію освіти за способом її надання.

Таблиця 1.3.9

**Систематизація (стандарт) способів надання освіти
за МСКО 2011 р. та Копенгагенським і Болонським процесами [70; 112; 143]**

№	Спосіб надання освіти (англійський термін)	Визначення (за концепцією МСКО, Копенгагенським і Болонським процесами)
1	2	3
1	Освіта в школі, коледжі (класі, аудиторії) (School- or college-based education)	Освіта в освітніх закладах за освітніми програмами, за якими навчальні цілі досягаються через викладання в класах та аудиторіях з використанням спеціалізованої навчальної інфраструктури (лабораторій, музичних і комп'ютерних класів, кабінетів, спортивних залів).
2	(Професійна) освіта на робочому місці (Work-based education)	Освіта, що здійснюється в робочому середовищі, зазвичай в контексті професійних освітніх програм, з метою досягнення навчальних цілей через практичні інструкції та участь у роботі під керівництвом досвідчених працівників або викладачів.
3	(Вища) освіта на базі досліджень (у лабораторії) (Research-based higher education)	Вища освіта, що реалізується за освітніми програмами, які передбачають досягнення навчальних цілей шляхом залучення студентів всіх рівнів вищої освіти до реальних досліджень і розробок. При цьому вища освіта на бакалаврському рівні здійснюється з використанням досліджень і розробок, на магістерському – на їх основі, на докторському і постдокторському – через дослідження і розробки.
4	Дуальна освіта	Попарна комбінація перших двох способів надання освіти як істотних.

Примітка: Дуальна освіта може реалізовуватися шляхом комбінації першого і третього способів освіти.
*Джерело*¹⁸⁰.

Класифікують і методи викладання (види навчальної діяльності)¹⁸¹. У вищій освіті 10 актуальних методів викладання (видів навчальної діяльності), які визначені для 8-ми вибраних (з 30-ти) загальних компетентностей за проектом Єврокомісії «Тюнінг» («Налаштування освітніх структур в Європі»), за частотою використання та спроможністю формувати компетентності складають ієрархію¹⁸², як показано в *табл. 1.3.10* і *1.3.11*.

¹⁷⁷ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

¹⁷⁸ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

¹⁷⁹ Там само.

¹⁸⁰ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

¹⁸¹ Луговий В.І. Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти / В.І. Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін. ; за заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.1]. – С. 5–34.

¹⁸² Там само.

Таблиця 1.3.10

**Систематизація методів викладання (видів навчальної діяльності)
у вищій освіті**

№	Узагальнена назва методу викладання (виду навчальної діяльності)	Вага (%) та рангове місце за частотою використання методу викладання (виду навчальної діяльності) на вибірці N = 95
1	2	3
1	Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота	26,3 %, 1-ше місце
2	Самостійна робота (контрольована)	17,9 %, 2-ге місце
3	Групово дослідницька, проектна, художня робота	13,7 %, 3-тє місце
4	Семінар	10,5 %, 4-те місце
5	Практична робота (практика)	8,4 %, 5-те місце
6	Практичне заняття	7,4 %, 6-те місце
7	Лекція	6,3 %, 7-ме місце
8	Консультація (керівництво)	4,2 %, 8–9-ті місця
9	Лабораторне заняття	4,2 %, 8–9-ті місця
10	Індивідуальне заняття (з викладачем)	1,1 %, 10-те місце

Джерело¹⁸³.

Таблиця 1.3.11

**Співставлення компетентнісної придатності узагальнених методів викладання (видів навчальної діяльності)
для 8-ми вибраних (з 30-ти) загальних компетентностей, визначених за проектом ЄС «Тюнінг»**

№	Узагальнені методи викладання (види навчальної діяльності)	Загальні компетентності та кількість зазначених методів викладання (видів навчальної діяльності), що їх формують								Кількість і частка компетентностей, що формуються узагальненим методом (видом)
		Здатність до аналізу і синтезу	Базові загальні знання в навчальній галузі	Базові комп'ютерні уміння	Уміння управляти інформацією	Міжособистісні уміння	Здатність застосовувати знання на практиці	Дослідницькі уміння	Здатність працювати самостійно	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота	+	+	+	+	+	+	+	+	8 (100 %)
2	Самостійна робота (контрольована)	+	+	+	+	+		+	+	7 (88 %)

¹⁸³ Там само [181;182].

Продовження табл. 1.3.11

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3	Групово дослідницька, проектна, художня робота	+	+	+	+	+		+		6 (75 %)
4	Семінар		+	+	+	+	+	+		6 (75 %)
5	Практична робота (практика)				+	+	+		+	4 (50 %)
6	Практичне заняття			+		+	+	+		4 (50 %)
7	Лекція		+	+	+	+	+	+		6 (75 %)
8	Консультація (керівництво)					+	+	+		3 (38 %)
9	Лабораторне заняття		+	+	+		+			4 (50 %)
10	Індивідуальне заняття (з викладачем)		+							1 (13 %)
Кількість і частка (%) узагальнених методів викладання (видів навчальної діяльності), що формують певну компетентність		3, 30%	7, 70%	7, 70%	7, 70%	8, 80%	7, 70%	7, 70%	3, 30%	

Джерело¹⁸⁴.

З табл. 1.3.10 і 1.3.11 можна зрозуміти, що з огляду на актуальність і затребуваність провідну трійцю сучасних методів викладання (видів навчальної діяльності) у вищій освіті складають:

- індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота;
- самостійна робота (контрольована);
- групова дослідницька, проектна, художня робота.

Це узгоджується із установленим авторами законом зв'язку складності і самостійності в освіті, відповідно до якого, чим вищий освітній рівень потрібно опанувати, тим більше самостійності необхідно проявити¹⁸⁵.

Для фіксації, визначення і визнання, накопичення і трансферу навчальних результатів (досягнень) у світовій освітній практиці, зокрема європейській і північноамериканській, використовують стандартну одиницю їх вимірювання – *кредит*. Інструментом «кредитування» вимірюють обсяг навчального навантаження, необхідного для досягнення визначених (очікуваних) результатів навчання. Певна кількість кредитів призначається всім компонентам освітньої програми та програмі в цілому. За Європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою, ЄКТС (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) один кредит пересічно дорівнює 25-30 годинам типового навчального навантаження з певною варіацією за країнами. В Україні за законом «Про вищу освіту» один кредит ЄКТС становить 30 годин, натомість в Англії, Уельсі і Північній Ірландії, а також у Шотландії – 10 годин. Кредит у США удвічі більший за кредит ЄКТС. За ЄКТС навантаженню одного навчального року за денною формою навчання відповідають, як правило, 60 кредитів^{186,187,188,189,190}. МСКО визначає кредит як одиницю, за якою успішне завершення курсу

¹⁸⁴ Там само [181;182].

¹⁸⁵ Луговий В.І. Зв'язок складності та самостійності в освіті / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50–58 / Те саме: Зв'язок складності та самостійності в освіті / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielnosci w edukacji / Wlodimir Lugowij, Zanna Talanowa) // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogródzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa–Cieszyn–Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69–82.

¹⁸⁶ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

¹⁸⁷ Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача / пер. з англ.; за ред. д-ра техн. наук, проф. Ю.М. Рашкевича та д-ра пед. наук, доц. Ж.В. Таланової. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2015. – 106 с.

¹⁸⁸ Луговий В.І. Комунальні коледжі США: досвід для України / В.І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 2. – С. 37–48.

або модуля винагороджується та документується протягом та в кінці освітньої програми. Кредити виражають обсяг навчання на основі типового навантаження студента, необхідного для досягнення очікуваних навчальних цілей¹⁹¹. Кредити мають освітньо-рівневу належність та відіграють стандартизуючу роль щодо типізації навчальної трудомісткості при розробленні освітніх програм, курсів, модулів, дисциплін. Оскільки кредити відображують трудомісткість освітніх програм і відповідних кваліфікацій, остільки в окремих країнах рамки кваліфікацій включають кредитний вимір кваліфікаційних рівнів. Наприклад, це – Рамка кваліфікацій і кредитів для Англії, Уельсу і Північної Ірландії або Шотландська рамка кредитів і кваліфікацій^{192,193}.

У глобалізованому, європеїзованому чи американізованому просторах вищої освіти^{194,195,196,197} для цілісного їх функціонування важливим є наявність систем забезпечення якості реалізації освітніх програм та діяльності закладів / провайдерів освіти, їхня акредитація як визнання відповідної якості. Разом з іншими інструментами ідентифікації вищої освіти та її результатів, зокрема стандартизацією, програмна та інституційна акредитація, кредитування і кодування, сертифікація і облік в єдиній відкритій електронній базі освітніх програм та їхніх складових (курсів, модулів, дисциплін тощо) є ключовими елементами створення, функціонування та розвитку технологічно ефективного зв'язного простору вищої освіти^{198,199}.

Зазначена багатовимірною освітня стандартизація синергійно підвищує гуманістичну функцію вищої освіти, адже дає змогу вибору індивідуальної освітньої траєкторії, адекватної потребам і потенціалу здобувача.

Ілюстрацією до ролі стандартів першого і другого родів (стандартів-визначеності та стандартів-відповідності) може слугувати методологічно евристичний *рис. 1.3.5* за Lucien Bollaert²⁰⁰.

¹⁸⁹ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

¹⁹⁰ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

¹⁹¹ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

¹⁹² Луговий В. Безперервна освіта впродовж життя: концептуальні засади конструювання / В. Луговий, Ж. Таланова // Професійна і неперервна освіта. Польсько-український науковий щорічник. – 2017. – № 2. – С. 333–358.

¹⁹³ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

¹⁹⁴ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Авшенюк Н.М. ... Кремень В.Г. ... Луговий В.І. ... Слюсаренко О.М. ... Таланова Ж.В. та ін. / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (до 25-річчя незалежності України).

¹⁹⁵ Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» / Указ Презид. України від 12 січ. 2015 р. № 5 [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.

¹⁹⁶ Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони [Електронний ресурс]: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/984_011.

¹⁹⁷ Erasmus+ Programme Guide [Electronic resource]: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf.

¹⁹⁸ Луговий В. Безперервна освіта впродовж життя: концептуальні засади конструювання / В. Луговий, Ж. Таланова // Професійна і неперервна освіта. Польсько-український науковий щорічник. – 2017. – № 2. – С. 333–358.

¹⁹⁹ Луговий В.І. Комунальні коледжі США: досвід для України / В.І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 2. – С. 37–48.

²⁰⁰ Bollaert L. The Essentials of IQA and EQA / L. Bollaert // TAM Bologna Seminar on QA, 12 September 2017, Kyiv [Electronic resource]: [file:///C:/Users/LV/Downloads/20170912TheEssentialsOfIQAandEQAKiev%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LV/Downloads/20170912TheEssentialsOfIQAandEQAKiev%20(1).pdf).

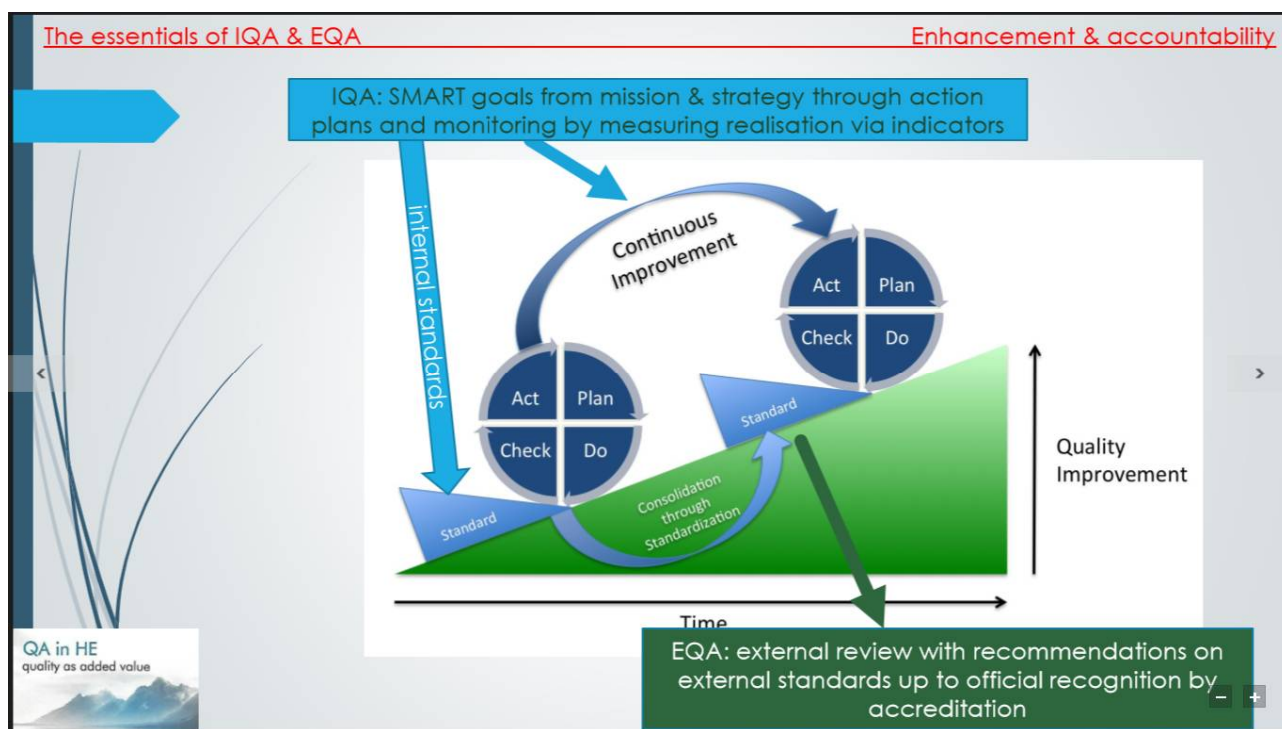


Рис. 1.3.5. Ілюстрація призначення стандартів першого і другого родів за Lucien Bollaert. (Джерело²⁰¹).

З рис. 1.3.5 можна зрозуміти закономірну квазістатичну роль зовнішніх (національних) порогових стандартів (стандартів-підпор) у покращенні якості та іманентну їх неспроможність зумовити безперервний процес сходження до вершин досконалості. Це впливає із дії загальних законів природи, що актуальні в даному випадку. З цих законів (зокрема, законів самоорганізації) випливає, що категорія якості будь-чого насамперед характеризує специфічну визначеність будь-якого утворення, його виділення, вирізнення, відмінність щодо царини інших утворень. Кожне з останніх визначається своєю системною організацією, порядком складових елементів – внутрішньою структурою. Залишена сам на сам (ізолювана) система поступово деградує, втрачає структуру (підвищує свою ентропію як міру безладу, хаосу, невизначеності), а з нею і якість-визначеність. Цю закономірну тенденцію до втрати якості-визначеності показано на рис. 1.3.5 похилою площиною та об'єктивним рухом до зниження якості, якщо не підставити стандарти-підпори (стандарти-пороги). Стосовно вищої освіти це означає, що встановлені стандарти блокують її перетворення з вищої на невищу освіту, або з вищого на нижчий рівень вищої освіти (наприклад, з магістерського на бакалаврський). Періодичний (раз на 7–10 років) перегляд зовнішніх (національних) стандартів кожен раз встановлює суспільно консенсусний стандарт вищої освіти згідно з її суспільним розумінням на певному етапі розвитку.

Разом з тим посилюється суперечність між прискоренням глобального прогресу і відповідним фактичним розвитком передової вищої освіти, з одного боку, та, з другого боку, реально повільною (як правило, щодаки років) національною фіксацією стандартного бачення вищої освіти на певних історичних етапах у формі стандарту-визначеності (стандарту-порогу, стандарту-підпори, стандарту першого роду). Національні стандарти за своєю сутністю можуть лише заблокувати скочування вниз (див. рис. 1.3.5), але аж ніяк не спричиняють безперервний вмотивований рух угору до підвищення рівня організації – рівня якості. Сама по собі інституція вищої освіти зазвичай без зовнішніх чинників не спроможна необхідно і достатньо спрямувати організацію до підвищення якості, до зниження ентропії. Тому потрібні стандарти другого роду (стандарти-відповідності, стандарти-стелі), так звані рейтингові стандарти. Цим пояснюється поява на початку цього століття міжнародних стандартів вищої освіти таких, як Шанхайський рейтинг («ARWU»), рейтинги «Times», «QS» й ін.^{202,203}. Якраз ранжирування закладів є тим зовнішнім чинником, що може

²⁰¹ Там само.

²⁰² Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

²⁰³ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

вмотивувати (стимулювати і заохотити) та мобілізувати інституції до систематичної (а не епізодичної) конкурентної боротьби за вивіщення якості, підкорення вершин досконалості. Саме зовнішні рейтинги та відповідна зміна статусу закладу за їх результатами здатні запустити внутрішні двигуни руху вгору (див. *рис. 1.3.5*), подолати апатію академічних колективів щодо підвищення якості після того, як виконані умови порогових стандартів. Запровадження інституційної акредитації закладів вищої освіти передовими акредитаційними органами лише частково, паліативно, неповно розв'язує проблему підвищення якості. Звідси випливає потреба у невідкладному розробленні національного (загальної і галузевої версій) рейтингу закладів вищої освіти та розширення участі передових закладів у міжнародних рейтингах.

Ураховуючи результати світового ранжирування, при створенні національного (загальної і галузевої версій) рейтингу доцільно використати методологію загального і галузевого Шанхайського рейтингу, яка полягає у використанні невеликої кількості (4-6) зрозумілих і значущих об'єктивних показників, застосування для оцінювання надійних баз даних третіх сторін. З урахуванням національної специфіки кількість і якість показників може бути скоригована (доповнена, уточнена). При цьому при створенні національного рейтингу галузевої версії важливо уточнити з огляду на міжнародну співставність перелік галузей (знань/спеціальностей) вищої освіти. Тут слід використати досвід понад дворічного функціонування чинного Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (зокрема, щодо розроблення стандартів вищої освіти, подачі заяв і прийому вступників на ті чи інші галузі знань та спеціальності, їх європейської та міжнародної конвертації).

Серед інструментів виходу на передові позиції у вищій освіті – заснування елітно-лідерської Асоціації українських університетів (на противагу масовій Спільноті ректорів вищих навчальних закладів України) за прикладом Асоціації американських університетів. Ця асоціація могла б узяти участь у формуванні політики і стратегії розвитку вищої освіти в Україні, розробленні національного університетського рейтингу, його методології та індикаторів.

У зв'язку із зазначеним доцільно доповнити чинний Закон України «Про вищу освіту» статтею такого змісту:

Стаття 25². Національний рейтинг закладів вищої освіти.

1. З метою створення мотивації закладів вищої освіти до підвищення інституційної конкурентоспроможності, визначення провідних з них, зокрема для надання статусу національного закладу або дослідницького університету, прийняття ефективних управлінсько-організаційних рішень, включаючи щодо державної підтримки, запроваджується Національний рейтинг закладів вищої освіти.

2. Національний рейтинг закладів вищої освіти має дві версії:

- загальну, що визначає інституційні досягнення закладів вищої освіти;
- галузеву, що визначає досягнення закладів освіти за окремими галузями знань/спеціальностями підготовки фахівців з вищою освітою.

Національний рейтинг закладів вищої освіти створюється на принципах:

- об'єктивності;
- валідності;
- прозорості;
- зрозумілості.

3. Положення про Національний рейтинг закладів вищої освіти розробляється центральним органом виконавчої влади у сфері вищої освіти на основі критеріїв (індикаторів), визначених Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти з урахуванням галузевої специфіки та досвіду функціонування провідних міжнародних університетських рейтингів, і затверджується Кабінетом Міністрів України.

Національний рейтинг закладів вищої освіти базується на об'єктивних критеріях та показниках (індикаторах), значення яких можуть бути отриманні з вірогідних баз даних третіх сторін.

Результати рейтингування враховуються (для надання, продовження, позбавлення) при інституційній акредитації, акредитації освітніх програм, наданні державного замовлення та права видавати дипломи державного зразка, зміні в установленому порядку організаційно-правового статусу закладу, аж до його ліквідації.

4. Адміністрування Національного рейтингу закладів вищої освіти здійснює Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Результати щорічного рейтингування закладів вищої освіти оприлюднюються на офіційному сайті Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти.

4) Стандарти функціонування/експлуатації і стандарти розвитку/інновації

Ще один дихотомічний вимір стандартів та відповідної якості виявляється для професійної освіти (вищої та невищої), що з'ясовано в роботі²⁰⁴. Тобто гуманізація професійної освіти дуальна теж, що пояснюється нижче.

Як зазначалося, стандарти освіти характеризують її якість, а якість – конкурентоспроможність та привабливість^{205,206,207,208,209,210}. Якість також з-поміж чинників забезпечення стійкості прогресу, як того вимагають Угода про асоціацію між ЄС та Україною і Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020»^{211,212}. Водночас лінійна екстраполяція методології стандартів нижчих за складністю освітніх рівнів на вищі або неврахування особливостей стандартизації освіти різних орієнтацій і галузей у межах певного рівня дискредитують та блокують ідею досягнення освітньої якості на основі стандартів^{213,214}. Особливо це стосується професійної освіти, по завершенню якої здобувач виходить на професійний ринок праці і має виконувати ролі одного з двох типів. Перший тип пов'язаний із забезпеченням функціонування/експлуатації простого чи складного об'єкта праці, натомість другий тип передбачає здійснення розвитку/інновації щодо об'єкта професійної діяльності. Ілюстрацією професійної ролі першого типу можуть слугувати так звані регульовані професії, наприклад, льотчика, нотаріуса, а другої – творчі професії, зокрема інженера літакобудування, законодавця.

В Україні з метою реалізації стандартів освіти здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та практичне запровадження компетентнісного підходу, результатної парадигми, концепції вимірюваної якості в освіті. З цією метою розроблено наскрізну Національну рамку кваліфікацій (НРК, 2011 р.), упорядковано Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, сформульовано концептуальні засади Національної стандартної класифікації освіти (НСКО), сумісної з Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО) 2011 р. та галузевою МСКО 2013 р., упроваджуються Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ECTS), інші інструменти стандартизації^{215,216,217,218,219,220}.

²⁰⁴ Луговий В.І. Особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти: теоретико-методологічний аспект / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 1. – С. 5–20.

²⁰⁵ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

²⁰⁶ Луговий В.І. Національна та галузеві (секторні) рамки кваліфікацій як інструмент забезпечення і визнання якості в Європейському просторі вищої освіти / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості: зб. праць X Всеукр. наук.-метод. конф., 28-29 листопада 2013 р., Київ / М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін.-т». – Електрон. дані. – К.: НТУУ «КПІ», 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Назва з тит. екрана. – С. 21–25.

²⁰⁷ Луговий В.І. Об'єктивне і суб'єктивне оцінювання якості освіти: світовий досвід для України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 4. – С. 32–40.

²⁰⁸ Луговий В.І. Рейтинги і стандарти: рівні відліку та вектори підтримання якості / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 2: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 282 с. – С. 35–40.

²⁰⁹ Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України, протокол від 29.03.2016 р. № 3 / Балуба Ігор, Бахрушин Володимир ... Луговий Володимир ... Таланова Жанна та ін. – 29 с. [Електронний ресурс]: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendaciyi.html>.

²¹⁰ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

²¹¹ Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» / Указ Презид. України від 12 січ. 2015 р. № 5 [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.

²¹² Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони [Електронний ресурс]: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/984_011.

²¹³ Луговий В.І. Об'єктивне і суб'єктивне оцінювання якості освіти: світовий досвід для України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 4. – С. 32–40.

²¹⁴ Луговий В.І. Рейтинги і стандарти: рівні відліку та вектори підтримання якості / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 2: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 282 с. – С. 35–40.

²¹⁵ Луговий В.І. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 1. – С. 15–25.

²¹⁶ Луговий В.І. Міжнародна стандартна класифікація освіти: галузі освіти та підготовки (засадничий аналіз та алгоритм застосування) / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 3. – С. 5–17.

²¹⁷ Луговий В.І. Професійна освіта і підготовка в концепції МСКО, проекту НСКО та вітчизняної практики / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 4. – С. 11–20.

Закладена в Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) – першому освітньому законі нового покоління – модель стандартизації нині використана з певними модифікаціями в законі «Про освіту», що прийнятий 5 вересня і набув чинності 28 вересня 2017 р.^{221,222}. За законом про освіту²²³ (стаття 32) стандарт освіти передовсім визначає «вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання». Разом з тим базовий закон про освіту унормовує, що стандарти освіти «розробляються та затверджуються у порядку, визначеному спеціальними законами» (частина 3 статті 32)²²⁴. Це означає, що має бути врахована специфіка різних освітніх ланок. Отже, актуальним є з'ясування на системній основі особливостей ланок освіти, що сутнісно відрізняються між собою²²⁵. Такими є багаторівневі ланки професійної невищої (зокрема поєднаної із загальною) та вищої (з професійною включно) освіти²²⁶. Слід очікувати, що сутнісні відмінності згаданих й інших ланок освіти зумовляють різні методологічні засади відповідної освітньої стандартизації^{227,228,229,230}.

У той же час розроблення Закону України «Про освіту» висвітлює певні прогалини в теоретико-методологічному осмисленні стандартизації освіти, починаючи з розуміння освітнього стандарту, його місії та іманентної дихотомії – стандарту як (1) «визначеності» та як (2) «відповідності» певної освіти, включаючи професійну²³¹. Зокрема, з'ясувалося, що через шість років після прийняття МСКО 2011 р. та ухвалення у 2013 р. загальними зборами НАПН України концептуальних засад розроблення НСКО, а також покладення МСКО в основу базового закону про освіту цей ключовий в системі соціально-економічних класифікацій ООН документ в Україні ще не став загальноприйнятим методологічним і методичним путівником конструювання сучасної освітньої сфери, зрозумілої й визнаної в Європі та світі^{232,233,234,235}.

²¹⁸ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Авшенюк Н.М. ... Кремень В.Г. ... Луговий В.І. ... Слюсаренко О.М. ... Таланова Ж.В. та ін. / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (до 25-річчя незалежності України).

²¹⁹ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

²²⁰ Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / Пост. Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

²²¹ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

²²² Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

²²³ Там само.

²²⁴ Там само.

²²⁵ Луговий В.І. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 1. – С. 15–25. – Бібліогр.: 21 назва.

²²⁶ Луговий В.І. Професійна освіта і підготовка в концепції МСКО, проекту НСКО та вітчизняної практики / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 4. – С. 11–20.

²²⁷ Луговий В.І. Національна та галузеві (секторні) рамки кваліфікацій як інструмент забезпечення і визнання якості в Європейському просторі вищої освіти / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості: зб. праць X Всеукр. наук.-метод. конф., 28-29 листопада 2013 р., Київ / М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін.-т». – Електрон. дані. – К.: НТУУ «КПІ», 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Назва з тит. екрана. – С. 21–25.

²²⁸ Луговий В.І. Об'єктивне і суб'єктивне оцінювання якості освіти: світовий досвід для України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 4. – С. 32–40.

²²⁹ Луговий В.І. Рейтинги і стандарти: рівні відліку та вектори підтримання якості / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 2: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 282 с. – С. 35–40.

²³⁰ Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України, протокол від 29.03.2016 р. № 3 / Балуба Ігор, Бахрушин Володимир ... Луговий Володимир ... Таланова Жанна та ін. – 29 с. [Електронний ресурс]: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendacziyi.html>.

²³¹ Там само [229;230;231].

²³² Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Авшенюк Н.М. ... Кремень В.Г. ... Луговий В.І. ... Слюсаренко О.М. ... Таланова Ж.В. та ін. / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (до 25-річчя незалежності України).

²³³ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

²³⁴ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

²³⁵ ISCED 2011 Operational Manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>.

Окремі фахівці наполягають на неприйнятності для України основних концептів МСКО²³⁶, без яких, насправді, неможливо сформувати цілісну освіту, розраховану на все життя від народження кожної людини. Наприклад, це стосується таких фундаментальних понять, як:

- «формальна» (основна), «неформальна» (доповняльна) та «інформальна» (самостійна) освіта, відповідне «формальне», «неформальне», «інформальне» та (!) «випадкове» (спонтанне) навчання;
- «освіта» (апріорі організована, зокрема самоорганізована), «навчання» (може бути організованим і неорганізованим, випадковим), «підготовка» (частковий випадок освіти);
- «освітня програма» і відповідна «освітня кваліфікація» (за результатами реалізації освітньої програми);
- «рівнева», «орієнтаційна», «галузева» тривимірна стандартна організація освіти, що дає змогу запровадити системну «класифікацію» і «кодифікацію» будь-яких «освітніх програм», «освітніх кваліфікацій» та «освітніх траєкторій» особи;
- «освітні» (що присуджуються у сфері освіти) і «професійні» (що надаються у сфері праці) кваліфікації;

І вже надто складним для засвоєння виявився вторинний поділ «освітніх програм» і «освітніх кваліфікацій» за критерієм орієнтації (для подальшого навчання чи для виходу на ринок праці) на «загальні/академічні» та «професійні»^{237, 238, 239}.

Останнє, зокрема, призвело до виникнення на певному етапі невдалого терміну «вища професійна освіта» (нині Законом України «Про освіту» замінений на «фахова передвища освіта») для освіти професійної орієнтації, що може відповідати 5-му освітньому рівню МСКО та 5-му кваліфікаційному рівню НРК²⁴⁰. З цього приводу на Парламентських слуханнях «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення» 1 червня 2016 р. президент НАПН України В.Г. Кремень цілком справедливо зауважував: «Можна, безумовно, як завгодно назвати вищу професійну освіту, але я запитую вас і себе: як тоді називати університетську освіту? Це що, не вища професійна освіта?»²⁴¹. Цей термін також небезпечний тим, що працює проти концепції цілісної ланки «професійної освіти», яка розробляється і підтримується НАПН України, а саме створення мережі укрупнених потужних одно- і багатопрофільних професійних ліцеїв та сильних багаторівневих і багатопрофільних професійних коледжів, на кшталт американських «комунальних коледжів»^{242, 243}. Зустрічаються деструктивні заперечення і проти встановлення взаємно однозначної відповідності між рівнями освіти та кваліфікаційними рівнями НРК, що (заперечення), крім «затуманення» освітньої сфери та її дезінтеграції з ринком праці, нічого позитивного не несуть.

Для фактичного визнання і впровадження методології і методики МСКО, що зрештою відбулося в Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), можна рекомендувати спільний практичний посібник ОЕСР (у складі якої з 1968 р. діє потужний Центр освітніх досліджень та інновацій), ЄС і ЮНЕСКО 2015 р. щодо користування МСКО^{244, 245}. Інше доповняльне джерело – Національний освітній глосарій: вища освіта,

²³⁶ Биковська О. Введення нових термінів чи підміна понять? / О. Биковська // Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик «Освіта». – 2016. – 21–28 груд. (№ 51–52). – С. 3.

²³⁷ Луговий В.І. Професійна освіта і підготовка в концепції МСКО, проекту НСКО та вітчизняної практики / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 4. – С. 11–20.

²³⁸ Луговий В.І. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 2. – С. 14–24.

²³⁹ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

²⁴⁰ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

²⁴¹ Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення : матеріали парлам. слухань у Верховній Раді України 1 черв. 2016 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. – К. : Парлам. вид-во, 2016. – 320 с. – (Серія «Парламентські слухання»). – С. 21.

²⁴² Луговий В.І. Комунальні коледжі США: досвід для України / В.І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 2. – С. 37–48.

²⁴³ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Авшенюк Н.М. ... Кремень В.Г. ... Луговий В.І. ... Слюсаренко О.М. ... Таланова Ж.В. та ін. / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (до 25-річчя незалежності України).

²⁴⁴ Education at a Glance 2016: OECD Indicators [Electronic resource]: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>.

підготовлений МОН, НАПН і Національним Темпус-офісом в Україні за редакцією В.Г. Кременя у 2014 р.²⁴⁶. Важливо, що, наприклад, щорічна аналітична доповідь OECD «Погляд на освіту 2016: індикатори ОЕСР» уже вдруге містила складені на основі МСКО 2011 р. матеріали для 35 країн-членів (34 у 2015 р.) та 11 країн-партнерів (10 у 2015 р.) цієї організації²⁴⁷.

Загалом поділ освіти на «професійну» і «вищу» відповідає європейській і світовій практиці, де розрізняють так звану «професійну освіту та підготовку» (*англ.* VET – Vocational Education and Training) та «вищу освіту» (*англ.* HE – Higher Education)^{248,249}. Головне тут правильно ідентифікувати ці ланки згідно із згаданим аспектом «визначеності» у стандартизації. Перша з них безальтернативно сфокусована на потребах ринку праці. Натомість друга – як на власних потребах саморозвитку вищої освіти, досліджень і розробок, подальшого навчання («академічна» орієнтація), так і на потребах ринку праці поза університетським і академічним секторами («професійна» орієнтація), і навіть взагалі може не мати однозначного «академічного» чи «професійного» фокусу («невизначена» орієнтація)^{250,251,252}. У зв'язку з цим у вищій освіті, зокрема, виокремлюють сектори університетської та неуніверситетської (прикладної) вищої освіти. У Європі ці два сектори представлені Європейською асоціацією університетів (*англ.* EUA) та Європейською асоціацією закладів вищої освіти (*англ.* EURASHE), що є одними з чотирьох основних консультативних членів групи супроводу Болонського процесу²⁵³.

Коротше, *професійна* освіта може бути *невищою* (*англ.* VET) і *вищою* (*англ.* HE). Після тривалих дискусій в українському законодавстві прийнято до *професійної невищої* освіти відносити «професійну (професійно-технічну) і фахову передвищу освіту. Таким чином, виокремлюються дві освітні ланки, що забезпечують професійну освіту – 1) «професійна (професійно-технічна) та фахова передвища освіта» (далі і більш точно – «професійна невища освіта») і 2) «вища освіта» (точніше – «вища освіта професійної орієнтації»).

Зазначене спонукає вкотре повернутися до питання особливостей стандартизації (в обох аспектах «визначеності» і «відповідності») *професійної (невищої) і вищої (професійно орієнтованої) освіти*.

Згідно з МСКО 2011 р. освіта, починаючи з другого її рівня, за *орієнтацією* (чи для *подальшого навчання*, чи для *виходу на ринок праці*) розгалужується на *«загальну/академічну»* (*англ.* general/academic) і *«професійну»* (*англ.* vocational/professional). Точніше – на 2–5 рівнях освіти вона поняттєво-термінологічно поділяється на загальну (*англ.* general) і професійно(-технічну) (*англ.* vocational), а починаючи з 6-го рівня на академічну (*англ.* academic) і професійно(-прикладну) (*англ.* professional). Отже, стосовно професійної освіти можна говорити про професійну освіту на рівнях невищої і вищої освіти. За концепцією МСКО кожен наступний освітній рівень за складністю освітніх програм і відповідних кваліфікацій *істотно* (!) відрізняється від попереднього²⁵⁴.

Це ілюструє компетентнісний опис кваліфікаційних рівнів НРК²⁵⁵, з якими законодавчо співвіднесені відповідні освітні рівні (див. *табл. 1.3.12*)²⁵⁶.

²⁴⁵ ISCED 2011 Operational Manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>.

²⁴⁶ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

²⁴⁷ Там само [246].

²⁴⁸ Взаємодія вищої та професійної освіти: осмислення європейського досвіду / В. Луговий, І. Золотарьова, О. Руснак, І. Сікорська, З. Колишко, С. Шитікова // Педагогічна газета. – 2015. – берез.-квіт. – № 2. – С. 4.

²⁴⁹ Луговий В.І. Професійна освіта і підготовка в концепції МСКО, проекту НСКО та вітчизняної практики / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 4. – С. 11–20.

²⁵⁰ Там само.

²⁵¹ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

²⁵² ISCED 2011 Operational Manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>.

²⁵³ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

²⁵⁴ Там само [252].

²⁵⁵ Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / Пост. Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

²⁵⁶ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

Таблиця 1.3.12

Опис інтегральними компетентностями 2–10 кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій відповідно до Закону України «Про освіту»²⁵⁷

<i>Рівень</i>	<i>Інтегральна компетентність</i>
1	2
2	здатність особи виконувати типові нескладні завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання, виконувати завдання під керівництвом з елементами самостійності
3	здатність особи виконувати виробничі або навчальні завдання середньої складності за визначеними алгоритмами та встановленими нормами часу і якості
4	здатність особи самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі чи навчальні завдання у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, зокрема в нестандартних ситуаціях
5	здатність особи самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі чи навчальні завдання в окремій галузі професійної діяльності або у процесі навчання, нести відповідальність за результати своєї діяльності та контролювати інших осіб у певних ситуаціях
6	здатність особи вирішувати типові спеціалізовані задачі в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідних наук і характеризується певною невизначеністю умов, нести відповідальність за результати своєї діяльності та контролювати інших осіб у певних ситуаціях
7	здатність особи вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов
8	здатність особи розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог
9	здатність особи розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики
10	здатність особи визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій

У табл. 1.3.13 систематизовано ключові слова, що сутнісно характеризують інтегральну компетентність / кваліфікацію особи на 2–10 рівнях НРК.

²⁵⁷ Там само.

Таблиця 1.3.13

Ключові слова інтегральної компетентності на 2–10 кваліфікаційних рівнях Національної рамки кваліфікацій

Рівень	Ключові слова за критеріями складності виклику і контексту, рівня самостійності та інноваційності в діяльності			
	Виклик	Контекст	Самостійність	Інноваційність
1	2	3	4	5
2	Типові нескладні завдання	типові ситуації, чітко визначена структурована сфера роботи або навчання	під керівництвом з елементами самостійності	
3	Завдання середньої складності		за визначеними алгоритмами та встановленими нормами часу і якості	
4	Складні спеціалізовані завдання	певна галузь професійної / навчальної діяльності, зокрема в нестандартних ситуаціях	самостійно	
5	Складні спеціалізовані завдання	окрема галузь професійної діяльності / навчання	самостійно, нести відповідальність за результати своєї діяльності та контролювати інших осіб у певних ситуаціях	
6	Типові спеціалізовані задачі	певна галузь професійної діяльності / навчання, певна невизначеність умов	нести відповідальність за результати своєї діяльності та контролювати інших осіб у певних ситуаціях	застосування положень і методів відповідних наук
7	Складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми	певна галузь професійної діяльності / навчання, комплексність та невизначеність умов		застосування певних теорій та методів відповідних наук
8	Складні задачі та проблеми	певна галузь професійної діяльності / навчання, невизначеність умов і вимог		проведення досліджень та/або здійснення інновацій
9	Комплексні проблеми	галузь професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності		глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики
10	Соціально значущі системні проблеми, ключові для забезпечення стійкого розвитку	певна галузь діяльності		створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій

Зазначені у *табл. 1.3.13* ключові ознаки, що характеризують особливості кваліфікації особи за певним кваліфікаційним рівнем, зумовлюють специфіку стандартів професійної освіти (невищої і вищої). З цієї *таблиці* видно, що характер діяльності і відповідних компетентностей та кваліфікацій особи істотно відмінний для 2–5 та 6–10 кваліфікаційних рівнів. Саме з огляду на зростання багатьма критеріями складності освітніх програм і кваліфікацій, у МСКО 2011 р. відносять рівні освіти, починаючи з 5-го рівня (що тепер відповідає 6-му рівню НРК), до вищої освіти^{258,259}. Відповідно на нинішньому 6-му кваліфікаційному рівні НРК передбачається вже не просте виконання *завдань*, які за великим рахунком не вимагають інноваційного підходу, а пошук і реалізація розв'язку *задач* із обов'язковою інноваційністю. Відтак за формальною логікою 6–10 освітні рівні мають стосуватися вищої освіти (з професійною орієнтацією включно), а нижчі 2–5 – професійної невищої освіти. Це відповідає і концепції Європейського простору вищої освіти щодо здійснення вищої освіти всіх рівнів на основі досліджень^{260,261,262,263}.

У *табл. 1.3.14* продемонстровано як віднесено різні рівні освіти до відповідних кваліфікаційних рівнів НРК у законах України «Про вищу освіту», «Про освіту» та МСКО^{264,265,266}.

Таблиця 1.3.14

Співвіднесення освітніх рівнів, на яких реалізується освіта професійного спрямування, і кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій у законах України «Про вищу освіту», «Про освіту» та Міжнародній стандартній класифікації освіти

№	Закон України «Про вищу освіту»	Закон України «Про освіту»	МСКО
1	2	3	4
1	Розділ II РІВНІ, СТУПЕНІ ТА КВАЛІФІКАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	Розділ II СТРУКТУРА ОСВІТИ	Секція 9 РІВНІ МСКО
2	Стаття 5. Рівні та ступені вищої освіти 1. Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень. Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій ...	Стаття 10. Складники та рівні освіти ... 2. Рівнями освіти є: ... базова середня освіта, яка відповідає другому рівню Національної рамки кваліфікацій; профільна середня освіта, яка відповідає третьому рівню Національної рамки кваліфікацій; перший (початковий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти, який відповідає другому рівню Національної рамки кваліфікацій;	Рівні освіти ... 2 – нижча середня освіта; 3 – вища середня освіта; 4 – післясередня невища освіта; 5 – короткий цикл вищої освіти; 6 – бакалаврський або еквівалентний рівень 7 – магістерський або еквівалентний рівень; 8 – докторський або еквівалентний рівень.

²⁵⁸ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

²⁵⁹ ISCED 2011 Operational Manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>.

²⁶⁰ Луговий В.І. Рейтинги і стандарти: рівні відліку та вектори підтримання якості / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 2: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 282 с. – С. 35–40.

²⁶¹ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

²⁶² Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

²⁶³ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

²⁶⁴ Там само [259].

²⁶⁵ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

²⁶⁶ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

1	2	3	4
	<p>Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій ...</p> <p>Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій ...</p> <p>Третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий) рівень вищої освіти відповідає дев'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій ...</p> <p>Науковий рівень вищої освіти відповідає десятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій ...</p>	<p>другий (базовий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти, який відповідає третьому рівню Національної рамки кваліфікацій;</p> <p>третій (вищий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти, який відповідає четвертому рівню Національної рамки кваліфікацій;</p> <p>фахова передвища освіта, яка відповідає п'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій;</p> <p>початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти, який відповідає шостому рівню Національної рамки кваліфікацій;</p> <p>перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, який відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій;</p> <p>другий (магістерський) рівень вищої освіти, який відповідає восьмому рівню Національної рамки кваліфікацій;</p> <p>третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий) рівень вищої освіти, який відповідає дев'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій;</p> <p>науковий рівень вищої освіти, який відповідає десятому рівню Національної рамки кваліфікацій</p>	

З табл. 1.3.14 можна побачити, що 2–5 рівні професійної невищої освіти в Україні відповідають 2–4 рівням МСКО, а 6–9 рівні вищої освіти – 5–8 рівням МСКО.

У табл. 1.3.15 порівнюється унормування стандартів освіти законами України «Про вищу освіту» і «Про освіту»²⁶⁷.

Таблиця 1.3.15

Норми щодо стандартів освіти в законах України «Про вищу освіту» і «Про освіту»

№	Закон України «Про вищу освіту»	Закон України «Про освіту»
1	2	3
1	Розділ III СТАНДАРТИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ	Розділ IV СТАНДАРТИ ОСВІТИ, ОСВІТНІ ПРОГРАМИ, КВАЛІФІКАЦІЇ ТА ДОКУМЕНТИ ПРО ОСВІТУ

²⁶⁷ Там само [266; 267].

1	2	3
2	<p>Стаття 10.</p> <p>Стандарти вищої освіти</p> <p>1. Стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності.</p> <p>2. Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (наукових установ).</p> <p>3. Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; 2) перелік компетентностей випускника; 3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; 4) форми атестації здобувачів вищої освіти; 5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; 6) вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності) 	<p>Стаття 32.</p> <p>Стандарти освіти</p> <p>1. Стандарт освіти визначає:</p> <ul style="list-style-type: none"> вимоги до обов’язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти; інші складники, передбачені спеціальними законами. <p>2. Стандарти освіти розробляються відповідно до Національної рамки кваліфікацій.</p> <p>3. Стандарти освіти розробляються та затверджуються у порядку, визначеному спеціальними законами та іншими нормативно-правовими актами.</p> <p>4. Центральні органи виконавчої влади, які згідно з цим Законом та спеціальними законами уповноважені на затвердження стандартів освіти, оприлюднюють на своїх веб-сайтах:</p> <ul style="list-style-type: none"> проекти відповідних стандартів освіти з метою їх громадського обговорення; стандарти освіти не пізніше десяти днів з дня їх затвердження

З табл. 1.3.15 видно, що загальні концепції стандартів освіти у перших двох зазначених документах схожі. Водночас у спеціальному законі про вищу освіту стандарт передбачає кредитний вимір. Щодо запровадження системи кредитів у професійній освіті та підготовці, то це передбачено Угодою про Асоціацію між ЄС та Україною [94]. Стосовно використання в Україні європейських підходів до системи забезпечення якості вищої освіти, то це імперативна вимога часу, умова успішної євроінтеграції, пріоритет міжнародного партнерства за програмою ЄС Еразмус+^{268,269}.

Якщо розглядати стратегічне міжнародне партнерство в галузі освіти, підготовки і молодіжної політики, котре сприяє виробленню взаємно прийнятних стандартів, то пріоритетами в рамках Еразмус+ програми, зокрема є²⁷⁰:

- розвиток партнерства між професійною освітою та підготовкою і бізнесом, поширення навчання на робочих місцях у всіх його формах;
- посилення забезпечення якості професійної освіти та підготовки;
- посилення акценту на ключових компетентностях у професійній освіті та підготовці, поширення методології впровадження цих компетентностей в освітні програми та навчальні плани;
- покращення доступу до підготовки й кваліфікацій через розвиток безперервної професійної освіти та підготовки, оцінювання неформального та інформального навчання;
- створення системних можливостей для безперервного професійного розвитку викладачів професійної освіти та підготовки.

²⁶⁸ Луговий В.І. Особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти: теоретико-методологічний аспект / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 1. – С. 5–20.

²⁶⁹ Erasmus+ Programme Guide [Electronic resource]: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf.

²⁷⁰ Там само [269; 270].

Наведені пріоритети свідчать про щільний зв'язок професійної освіти (невищої) з бізнесом, виробництвом.

Хоча професійна освіта (і невища, і вища професійного спрямування) орієнтовані на вихід її здобувачів на ринок праці, ефективне працевлаштування та підвищення заробітної плати, водночас сутність стандартів для цих двох освітніх ланок різна. Це можна зрозуміти з *табл. 1.3.12 і 1.3.13*, що дають змогу говорити про *стандарти «функціонування/експлуатації» і стандарти «розвитку/інновації»*. Перші характерні для професійної освіти (невищої), другі – для вищої освіти (включно з професійною орієнтацією). Своєрідну дихотомічну характеристику (одночасно і для функціонування/експлуатації, і для розвитку/інновації) мають стандарти професійної вищої освіти для регульованих професій²⁷¹.

Рисунок 1.3.4 з урахуванням відповідних роз'яснень до нього дає змогу також зрозуміти, чому професійна освіта (невища), яка орієнтована на *нинішню* практику, буде тяжіти до забезпечення освітньої якості на основі стандартів (освітніх і професійних), а вища освіта, що формує *майбутню* практику, потребуватиме рейтингового способу підтримання якості як «відповідності». Тому стандарти професійної освіти (невищої), що має справу з наявним ринком праці, сильно наближені до стандартів професійної діяльності (і на практиці часто майже ототожнюються). Через це спеціальності підготовки у закладах професійної освіти (невищої) у багатьох випадках називають «професіями» (термін специфічний для ринку праці). Подібний зв'язок з дійсністю, хоча й слабший завдяки інноваційній складовій, матиме і вища освіта професійної орієнтації для так званих регульованих професій [70]. Ці особливості стандартизації професійної (невищої) і вищої (професійної орієнтації) освіти слід мати на увазі при створенні систем забезпечення освітньої якості на основі стандартів²⁷².

Нарешті, у *табл. 1.3.16* підсумовано взаємозв'язок професійної (невищої) і вищої (професійно орієнтованої) освіти з практикою («наявною і новою») за критерієм «наслідок – формує» та здійснено класифікацію стандартів за критерієм для «функціонування/експлуатації – розвитку/інновації».

Таблиця 1.3.16

Взаємозв'язок модифікованої професійної освіти різної модальності (невищої і вищої) з характером людської практики та відповідних освітніх стандартів

№	Рівні професійної (невищої) і вищої (з професійно орієнтованою включно) освіти	Кваліфікаційні рівні НРК	Характер людської практики за ознакою «наявна – нова»	Характер освітніх стандартів за критерієм для «функціонування/експлуатації – розвитку/інновації» (за домінантою)
1	2	3	4	5
I	Професійна освіта (невища)	Другий–п'ятий	Наявна	Стандарти «функціонування/експлуатації»¹
1	Перший (початковий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти	Другий	Наявна (проста)	Стандарти «функціонування/експлуатації»
2	Другий (базовий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти	Третій	Наявна (середньої складності)	Стандарти «функціонування/експлуатації»
3	Третій (вищий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти	Четвертий	Наявна (підвищеної складності)	Стандарти «функціонування/експлуатації»
4	Фахова передвища освіта	П'ятий	Наявна (складна спеціалізована)	Стандарти «функціонування/експлуатації»

²⁷¹ Там само [269].

²⁷² Там само [269].

1	2	3	4	5
II	Вища освіта (з професійно орієнтованою включно)	Шостий– десятий	Нова	Стандарти «розвитку/інновації»²
1	Початковий (короткий цикл) рівень вищої освіти	Шостий	Наявна (складна спеціалізована передова)	Стандарти «функціонування/експлуатації» з елементами «інновації»
2	Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти	Сьомий	Нова (значно інноваційна)	Стандарти «розвитку/інновації» ³
3	Другий (магістерський) рівень вищої освіти	Восьмий	Нова (переважно інноваційна)	Стандарти «розвитку/інновації» ³
4	Третій (освітньо- науковий / освітньо- творчий) рівень вищої освіти	Дев'ятий	Нова (сильно інноваційна)	Елементи стандартів «розвитку/інновації» ⁴
5	Науковий рівень вищої освіти	Десятий	Нова (повністю інноваційна)	Рейтинги «розвитку/інновації» ⁴

Примітка: ¹ Орієнтовані на наявну (включаючи новітню) практику, наслідують її;

² Випереджають наявну (включаючи новітню) практику, формують нову (майбутню) практику;

³ З елементами високотехнологічного функціонування/експлуатації для регульованих і окремих складних спеціалізованих професій;

⁴ Стандарти втрачають смисл через великий динамізм та слабку передбачуваність інновацій, що формують нову (майбутню) практику.

1.4. Співвідношення освіти і досліджень в університетській місії: освіта, що базована на дослідженнях, і дослідження, що забезпечують освіту

В умовах дослідницько-інноваційного характеру розвитку з-поміж чинників стійкого прогресу людства називають освіту і науку (у смислі – дослідження і розробки, ДіР) та їх синергійну взаємодію, особливо у вищій освіті [4; 8; 10; 11; 24; 43; 66; 69; 72; 85; 91]. Розумінню сучасних освітньо-наукових процесів сприяють накопичення великих масивів фактологічних даних та теоретичні узагальнення цих емпіричних інфоресурсів [3; 12; 24; 67-74; 85; 90; 91; 107; 118; 119; 125; 129; 139-141; 149; 150; 157; 158; 174; 179; 184; 198].

Матеріали ООН, ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР, *англ.* OECD), США, ЄС, зокрема щодо Болонського (1999 р.) і Копенгагенського (2002 р.) процесів та Лісабонської стратегії (2000 р.), Стратегії «Європа 2020» (2010 р.) із створення Європейського простору вищої освіти, просторів професійної освіти і підготовки, досліджень, розумного, стійкого та інклюзивного розвитку свідчать про зростаючу роль освіти, включаючи вищу, і науки у теперішньому і майбутньому житті [2; 5; 24; 70; 74; 90; 112; 117-119; 125; 130; 131; 139-141; 145; 149; 150; 157; 174; 179; 184; 190; 191; 198].

У цьому підрозділі обґрунтовуються і порівнюються світові закономірності й тенденції та національні особливості розвитку освітньо-наукового простору, місце в ньому та специфіка вищої освіти, їх ресурсне (фінансове, кадрове й організаційне) забезпечення. Це важливо для формування доцільної політики і імперативної гуманізації та ефективного врядування у вищій освіті^{273,274,275,276}. Сама вища освіта за суттю, як

²⁷³ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

²⁷⁴ Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

²⁷⁵ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

показано авторськими роботами^{277,278,279,280}, є інтегрованим перетином освітньої і наукової сфер за провідної ролі першої з них. Адже головним ключовим словом університетської місії і в Північноамериканському та Європейському просторах вищої освіти, і в групі суперелітних університетів, котрі на 1–30 позиціях за визнаним міжнародним Шанхайським рейтингом²⁸¹, є «освіта», а другим – «дослідження»^{282,283,284,285,286}. Саме на урівноваження дослідницької складової викладацькою в діяльності університетів Англії урядом у 2016 р. запроваджено (і у 2017 р. оприлюднено результати) Рамку досконалого викладання на додаток до існуючої з 2014 р. у Сполученому Королівстві Рамки досконалих досліджень [165-168; 181-183]. Університетський сектор ДіР інтерпретовано за класифікацією Фраскаті, якою послуговується ОЕСР^{287,288,289}. Також терміни «університетський сектор» та «сектор вищої освіти» по відношенню до наукової сфери вжито синонімічно, оскільки ДіР за невеликим винятком виконують заклади вищої освіти, які підпадають під означення університету [8; 70; 85; 91; 149; 150; 198]. Освітньо-наукова дихотомія вищої освіти виявляється й у факультативному і однопорядковому по країнах варіантах здійснення державного управління через: 1) міністерства освіти і науки, 2) міністерства освіти разом з міністерствами університетів і науки^{290,291}.

Дослідницько-інноваційний тип цивілізаційного поступу детермінує ключову роль освіти, з вищою включно, і науки [4; 8; 10-12; 43; 67-74; 85; 87; 90; 91], які пронизують усі сфери суспільства, та необхідність уточнення їх місця і частки в суспільному рольовому розподілі. При цьому в підрозділі для позначення однопорядкових частин цілісного освітньо-наукового простору, використовується термін «сфера», а у межах наукової сфери – «сектор вищої освіти». Ця термінологія умовна і слугує цілям системного викладу основного матеріалу підрозділу. Адже, в кожному конкретному випадку на засадах консенсусу застосовуються специфічні погоджені терміни. Наприклад, у межах Болонського (1999 р.) та Копенгагенського (2002 р.) процесів і Лісабонської стратегії, 2000 р. (та її продовження – Стратегії «Європа 2020», 2010 р.) переважає слово «простір» – Європейський простір вищої освіти, Європейський простір професійної освіти і підготовки, Європейський дослідницький простір^{292,293}. У вітчизняному законодавстві

²⁷⁶ Луговий В.І. Глобальний і національний освітньо-наукові простори: роль, ресурс і різноманітність розвитку / В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с. – С. 344–355.

²⁷⁷ Там само.

²⁷⁸ Луговий В.І. Наука в університетах, університети в науці у світовому дослідницькому просторі / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2017. – № 1. – С. 42–50.

²⁷⁹ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

²⁸⁰ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

²⁸¹ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

²⁸² Луговий В.І. Академії і університети: дихотомія світового дослідницького простору / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Международные и национальные научные организации как фактор формирования глобального научного сообщества. Материалы международного симпозиума. Киев, Украина, 15-17 мая 2017 г. – К.: «Наш формат», 2017. – 504 с. – С. 184–200.

²⁸³ Луговий В.І. Академічно-університетський дуалізм світового дослідницького простору / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наука та наукознавство: міжнародний науковий журнал. – 2017. – № 4 (98). – С. 84–97.

²⁸⁴ Луговий В.І. Глобальний і національний освітньо-наукові простори: роль, ресурс і різноманітність розвитку / В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с. – С. 344–355.

²⁸⁵ Луговий В.І. Наука в університетах, університети в науці у світовому дослідницькому просторі / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2017. – № 1. – С. 42–50.

²⁸⁶ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

²⁸⁷ Expenditures of educational institutions related to the gross domestic product, by level of institution: Selected years, 1929-30 through 2014-15 [Electronic resource]: https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_106.10.asp.

²⁸⁸ Main Science and Technology Indicators. Volume 2016 Issue 2, OECD Publishing [Electronic resource]: http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/main-science-and-technology-indicators_2304277x.

²⁸⁹ Main Science and Technology Indicators. Volume 2017 Issue 1, OECD Publishing [Electronic resource]: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/science-and-technology/main-science-and-technology-indicators/volume-2017/issue-1_msti-v2017-1-en#.WkAbfdJL_IU#page16.

²⁹⁰ Луговий В.І. Глобальний і національний освітньо-наукові простори: роль, ресурс і різноманітність розвитку / В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с. – С. 344–355.

²⁹¹ Education at a Glance 2016: OECD Indicators [Electronic resource]: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>.

²⁹² Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Пляди», 2014. – 100 с.

перевага надається терміну «сфера» – «у сфері освіти», «у сфері вищої освіти», «у сфері наукової і науково-технічної діяльності» (по суті, у сфері науки) та інших «сферах» суспільства таких, як «виробництво» (товарів і послуг), «економіка», або просто «бізнес», «влада»^{294,295,296}. Також для спрощення графічного представлення певних сфер нижче будуть використовуватися узагальнені слова, а саме: «освіта», «наука», «вища освіта», «влада», «економіка (бізнес)», «інші сфери».

Освіта після визнання «навчання впродовж життя» та поширення на всі вікові групи населення^{297,298} охоплює кожну особу. *Наука*, у свою чергу, піддає об'єктивній рефлексії всю дійсність. *Вища освіта* як інтегрована з наукою освіта вищих рівнів складності також має зростаючий особистий й суспільний попит. Це відображено в законодавчих актах з реформування сфер вищої освіти, наукової і науково-технічної діяльності та освіти, що стали першими у вітчизняному провадженні²⁹⁹. Трьохсферну будову (освіта, наука, вища освіта) освітньо-наукового простору та його зв'язки з іншими суспільними сферами показано на *рис. 1.4.1*. Для індикативної характеристики стану освіти, з вищою включно, і науки використано фінансові, людські та організаційні ресурси (див. *рис. 1.4.2*).

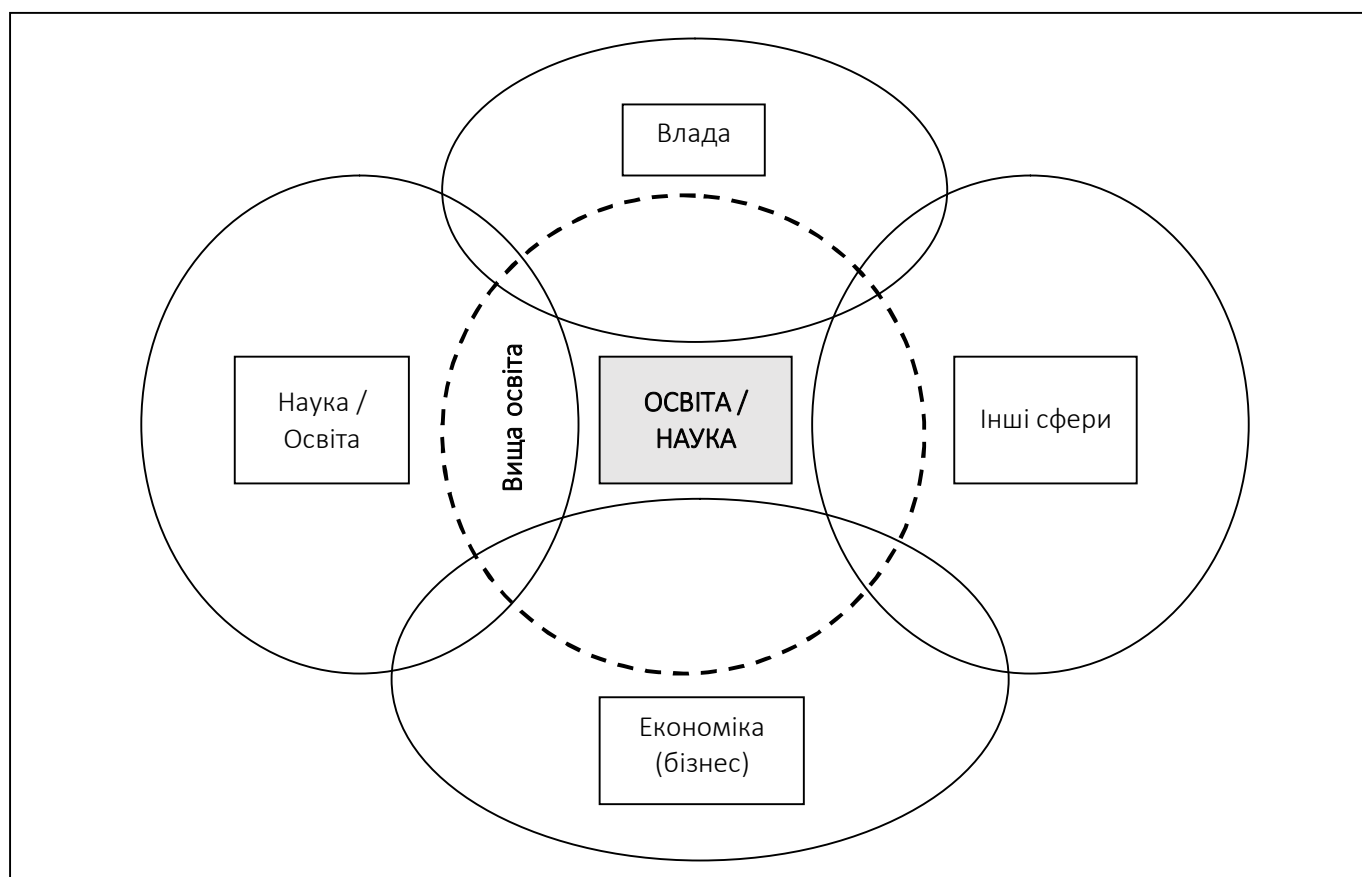


Рис. 1.4.1. Центральне положення освіти / науки (з вищою освітою включно) з огляду на їх вплив на всі всі сторони суспільного життя. (Джерело³⁰⁰).

²⁹³ Copenhagen process [Electronic resource]: <http://www.ueapme.com/spip.php?rubrique73>.

²⁹⁴ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

²⁹⁵ Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

²⁹⁶ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

²⁹⁷ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

²⁹⁸ ISCED 2011 Operational Manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>.

²⁹⁹ Там само [295; 296; 297].

³⁰⁰ Луговий В.І. Глобальний і національний освітньо-наукові простори: роль, ресурс і різноманітність розвитку / В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с. – С. 344–355.

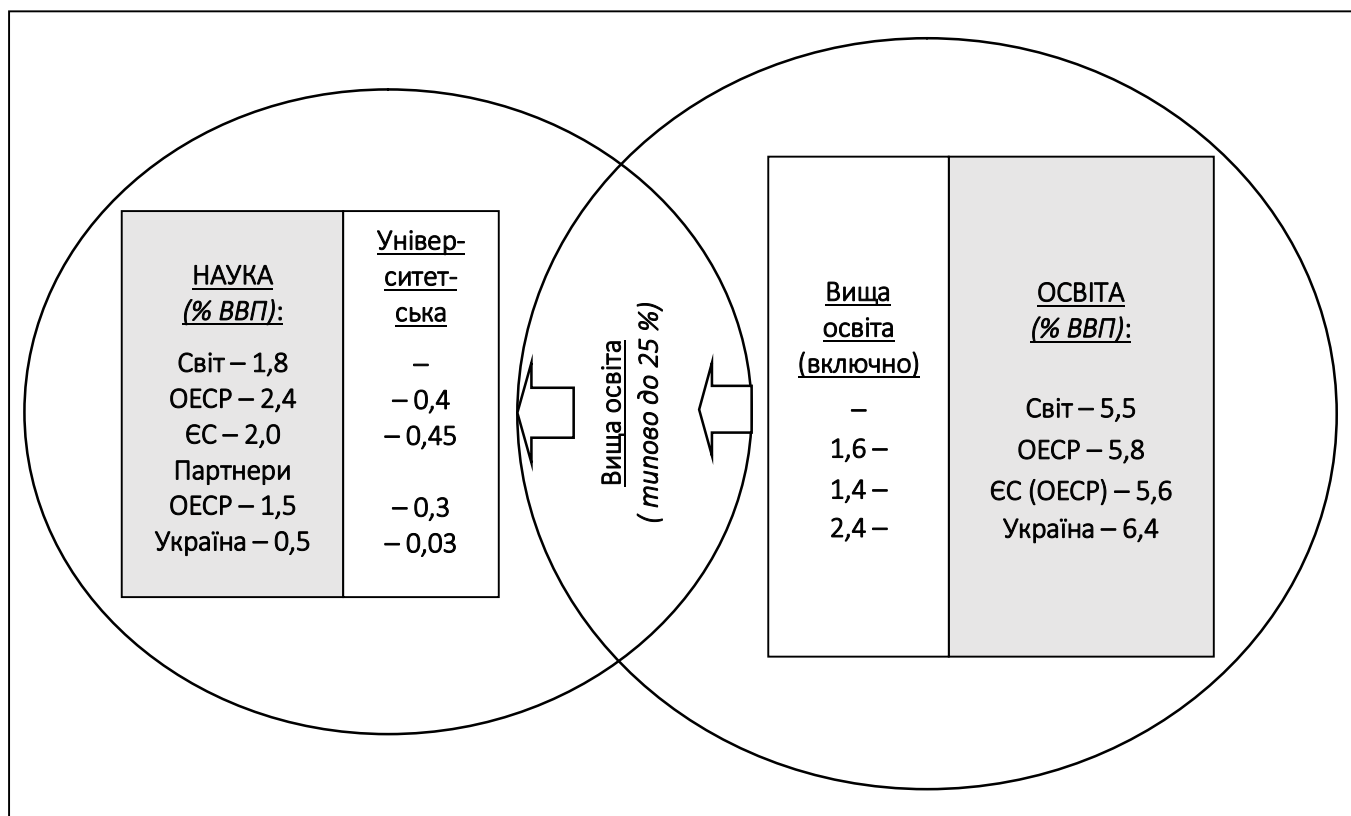


Рис. 1.4.2. Фінансування глобальної та національної освіти / науки (з вищою освітою включно) (Стрілки (Стрілки вказують тенденції зміни фінансової частки сектора вищої освіти в освіті та науці). (Джерело³⁰¹).

З рис. 1.4.2 видно, що в Україні освіта (на рівні 6,4 % ВВП) і вища освіта (2,4 %) фінансово підтримуються задовільно, а наука – незадовільно (менше 0,5 % ВВП) [3; 12; 24; 67-69; 71; 74; 90; 107; 118; 119; 125; 129; 139-141; 149; 150; 157; 174; 179; 198]. Важливість фінансового забезпечення освітньо-наукового простору виражено нормами законів про освіту (7 % ВВП, 2017 р.)³⁰² та законом про наукову і науково-технічну діяльність (1,7 % ВВП, 2015 р.)³⁰³.

Крім того, якщо чисельність освітян, котрі навчають, у країні навіть завелика, наприклад, відносно осіб, які отримують освіту (співвідношення близько 1 : 9), зокрема вищу освіту (1 : 12), то в науковій сфері кількість дослідників (зокрема, унормована на чисельність населення або працюючих) явно дефіцитна (їх кількість з 1991 р. зменшилася більш як утричі і нині у 2–3 рази гірша, ніж у розвинутих країнах) [7; 12; 16; 67-69; 72; 87; 125; 129; 139; 141; 143; 157; 181].

Освітньо-науковий фінансово-кадровий дисбаланс, поглиблений організаційними вадами, негативно відбивається на економіці (бізнесі), що теж у стагнації³⁰⁴. Лише ще прийнятна освіта (і то за кількісними характеристиками, часто не підкріпленими якістю) запобігає різкому падінню України за індексом людського розвитку (84 місце серед 188 країн світу у 2015 р.)^{305,306,307}. За максимізованого фінансово-кадрового забезпечення освіти, ключаючи вищу, логічно вимагати кращого його використання, передовсім усунення мережевого розпорошення ресурсів^{308,309,310,311}. За істотної їх нестачі в науці сама вимога «ефективної» наукової та науково-технічної діяльності стає «неефективною», алогічною.

³⁰¹ Там само.

³⁰² Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

³⁰³ Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

³⁰⁴ Статистичний щорічник України за 2015 рік / За ред. І.М. Жук; відп. за вип. О.А. Вишневська / Державна служба статистики України. – К., 2016. – 576 с.

³⁰⁵ Human Development Report 2013. The Rise of the South. Human Progress in a Diverse World [Electronic resource]: <http://hdr.undp.org/en/2013-report>.

³⁰⁶ Human Development Report 2015. Work for Human Development [Electronic resource]: <http://hdr.undp.org/en/2015-report>.

³⁰⁷ Human Development Report 2016. Human Development for Everyone [Electronic resource]: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf.

³⁰⁸ Інформаційна система «Конкурс». Вступна кампанія 2017 року [Електронний ресурс]: <http://vstup.info/>.

Глобальні лідери – США і Китай, найбільші економіки й інвестори в науку (разом половина світових видатків), а також в освіту, з вищою включно, дають приклади продуктивного входження в русло прогресу засобами освіти і науки [20; 21; 24; 26; 43; 141; 149; 150; 174]. На такі самодостатні країни та їх способи розвитку має рівнятися Україна, яка територіально перша серед країн, котрі повністю в Європі, має багаті людські та природні ресурси. Натомість регіони країни, а не Україна в цілому, повинні орієнтуватися на сумірні з ними малі країни, на кшталт, Естонії, Грузії, Латвії, Литви.

У 60-х роках минулого століття США ліквідовували відставання в освіті нарощуванням її фінансування. За декаду років частку ВВП на неї збільшили майже в 1,6 разу (до 6,7 % у 1970 р.), а на вищу освіту – подвоїли (до 2,2 %). Далі підтримку посилили й у 2009–2014 рр. довели відповідно до 7,1–7,6 % та 3,1–3,2 % ВВП. У 60-ті роки заснували Національну академію освіти США (1965 р.) та низку нині високореєтингових університетів^{312,313}. Китай запровадив університетський рейтинг – Шанхайський (з 2003 р.) і за цільовими державними програмами багатократно збільшив присутність університетів у рейтингу (за кількістю закладів друге місце після США)^{314,315,316}.

Як і для освіти, у США в 1953–2013 рр. сформована результативна джерельна структура фінансування ДіР^{317,318} (див. табл. 1.4.1).

Таблиця 1.4.1

Джерела видатків на ДіР у США у 1953–2013 рр.

№	Джерела видатків	Частка видатків від ВВП за роками, %							Відношення видатків у 2013 і 1963 рр. рази
		1953	1963	1973	1983	1993	2003	2013	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Федеральний уряд	0,71	1,82	1,16	1,14	0,88	0,75	0,73	0,40
2	Бізнес	0,58	0,85	0,93	1,24	1,40	1,62	1,77	2,08
3	Інші нефедеральні джерела	0,03	0,07	0,07	0,09	0,13	0,18	0,22	3,14
4	Усі джерела	1,32	2,74	2,17	2,47	2,41	2,55	2,72	0,99

Джерело³¹⁹.

З табл. 1.4.1 можна зрозуміти, що після подвоєння частки ВВП на ДіР з 1953 по 1963 рр., в основному за рахунок федеральних видатків (збільшення у 2,6 разу), вона потім не була меншою за 2 %. У наступний 50-річний період федеральні та бізнесові внески обмінялися значеннями: перші зменшилися у 2,5 разу (хоча залишилися відносно великими – 0,73 % ВВП), натомість другі зросли у 2,1 разу [20; 21; 24; 43; 174].

³⁰⁹ Луговий В.І. Глобальний і національний освітньо-наукові простори: роль, ресурс і різноманітність розвитку / В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с. – С. 344–355.

³¹⁰ Луговий В.І. Де взяти гроші на науку бідному університету в небагатій країні? (роздуми дослідника та вболівальника вищої освіти і науки) / В.І. Луговий // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. 2014. – 5–12 листоп. (№ 47). – С. 6–7.

³¹¹ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Авшенюк Н.М. ... Кремень В.Г. ... Луговий В.І. ... Слюсаренко О.М. ... Таланова Ж.В. та ін. / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ: Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (до 25-річчя незалежності України).

³¹² Expenditures of educational institutions related to the gross domestic product, by level of institution: Selected years, 1929-30 through 2014-15 [Electronic resource]: https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_106.10.asp.

³¹³ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с. – С. 85

³¹⁴ Там само.

³¹⁵ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

³¹⁶ Луговий В.І. Глобальний і національний освітньо-наукові простори: роль, ресурс і різноманітність розвитку / В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с. – С. 344–355.

³¹⁷ Там само.

³¹⁸ Science & Engineering Indicators 2016 / National Science Board [Electronic resource]: <http://www.nsf.gov/statistics/seind16/index.cfm/digest/global.htm>.

³¹⁹ [24].

Федеральна підтримка ДіР у США у певний історичний період є повчальною для країн з низькоукладною економікою, особливо України. На початку 50-х років федеральні та бізнесові видатки на зазначені цілі були приблизно паритетні за дещо провідної ролі держави (співвідношення 1,2) і в сумі складали 1,3 % ВВП. Підтримуючи інновації в країні, уряд відтоді інтенсивно нарощував відповідні видатки і в середині 60-х років його витрати перевищили бізнесові у 2,2 разу (у 1964 р.). Посилена через ДіР і відчувши їх вплив, економіка почала збільшувати власні інвестиції в дослідницько-інноваційну сферу і через 16 років у 1980 р. бізнес уперше став домінувати, а ще через вісім років у 1988 р. – абсолютно і стійко зростаюче (у 2015 р. бізнесово-урядове співвідношення досягло 2,7 разу). При цьому урядові видатки зберігаються високими – 0,67 % ВВП у 2015 р. Отже, федеральне фінансування ДіР своєчасно виконало функцію «start up». Не розуміючи цього, легко спокуситися на оманливий шлях передчасної мінімізації державної підтримки наукової сфери, економії на ній ще до того, як економіка набуде інвестиційної спроможності компенсувати таку мінімізацію [24; 149; 150; 174; 179].

Загалом у 1952–2017 рр. федеральні витрати США за типами ДіР змінювалися на користь фундаментальних, співвідношення яких з прикладними дослідженнями і розробками нині оптимізовано як 1 : 1 : 2^{320,321}.

У табл. 1.4.2 наведено структуру федеральних видатків на ДіР за складом виконавців у 2014–2017 рр.³²².

Таблица 1.4.2

Федеральні видатки на ДіР за виконавцями в США у 2014–2017 рр.

№	Виконавці ДіР	Обсяг (млрд дол.) і частка (%) видатків за роками							
		2014		2015		2016 ^a		2017 ^a	
		млрд дол.	%	млрд дол.	%	млрд дол.	%	млрд дол.	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Усього	130,3	100,0	128,6	100,0	140,1	100,0	142,6	100,0
У тому числі:									
2	Урядові організації	34,7	26,7	34,9	27,2	37,9	27,1	38,2	26,8
3	Індустрія (Бізнес)	54,4	41,8	51,4	40,0	58,2	41,6	58,6	41,1
4	Університети і коледжі	31,2	24,0	31,3	24,4	33,1	23,6	34,5	24,2
5	Некомерційні організації	8,7	6,7	9,4	7,3	9,3	6,6	9,8	6,9
6	Штатівські і місцеві уряди та іноземні організації	1,2	0,9	1,5	1,2	1,6	1,1	1,4	1,0

Примітка: ^a Попередні дані.

Джерело³²³.

З табл. 1.4.2 видно, що федеральний уряд найбільше коштів спрямовує на виконання ДіР організаціями виробництва (індустрії) – 40-42 %. Наступними за обсягами споживання є урядові організації – близько 27 %. Далі – університети і коледжі з 24 %. Відтак закладам вищої освіти надається менше четвертої частини державних коштів. Логічно також, що з федеральних видатків на фундаментальні дослідження в університети спрямовано 57-58 %, прикладні – 34 %, розробки – 3 %³²⁴. Адже основна місія університету –

³²⁰ Science & Engineering Indicators 2016 / National Science Board [Electronic resource]: <http://www.nsf.gov/statistics/seind16/index.cfm/digest/global.htm>.

³²¹ Луговий В.І. Глобальний і національний освітньо-наукові простори: роль, ресурс і різноманітність розвитку / В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с. – С. 344–355.

³²² Survey of Federal Funds for Research and Development Fiscal Years 2015–17 / Tables 1-8, 59-60 [Electronic resource]: <https://ncesdata.nsf.gov/fedfunds/2015/index.html>.

³²³ Там само [322].

³²⁴ Там само [322; 323].

вища освіта, базована на дослідженнях, насамперед фундаментальних. Університети інноваційно забезпечують економіку через сучасний компетентний людський капітал. Таку пріоритетну функціональну спрямованість (для освіти) університетської науки часто не усвідомлюють.

Водночас з федерального бюджету фінансуються (див. *табл. 1.4.2*) урядові дослідницькі організації, подібні до національних академій наук України. Згідно із розмаїтою загальною інституційною практикою в США, як і у світі в цілому, характер цих організацій різноманітний (від «почесних» академій до академій-«агенцій»), як і закладів вищої освіти. Щодо останніх, то з високореєтинговим університетським статусом є як університети, так і інститути, коледжі, школи, центри, академії з різним (навіть майже з діаметрально протилежним) співвідношенням освітньої і дослідницької діяльності. Наприклад, у Рокфеллерському університеті (36 місце в Шанхайському рейтингу 2017 р.) частка ДіР у бюджеті становить понад 90 %. За великим рахунком, цей університет – наукова академія, що, крім ДіР, за основною діяльністю здійснює підготовку магістрів, докторів і постдокторів. Перехідним типом напівуніверситету-напівакадемії можна вважати Johns Hopkins University (нині 18-й за рейтингом), у бюджеті якого частка ДіР (а це 2,3 млрд дол.) складає майже половину. Зокрема бюджет однієї університетської лабораторії прикладної фізики становить 1,3 млрд дол. США [20; 21; 24; 43; 85; 107; 184; 198].

Унікальна організаційна форма реалізації ДіР – National Institutes of Health (Національні інститути здоров'я, НІЗ) США. Ця по суті академія-агенція пройшла трансформацію від лабораторії з гігієни в 1887 р. до нинішньої наукової агенції з урядовими функціями. Функціонально й організаційно НІЗ складається з двох підсистем – внутрішньої і зовнішньої. Внутрішня включає 27 власних наукових інститутів і центрів, на потреби якої у 2015 р. витрачено понад п'яту частину (6,1 млрд дол.) 29-мільярдного бюджету НІЗ. Зовнішня спрямована на координацію і фінансове забезпечення розвитку ДіР і підготовку з найвищих дослідницьких кваліфікацій насамперед у галузях наук про життя і біомедицини в провідних університетах і наукових установах США та зарубіжних країн^{325,326}.

Наближенням для України є приклад Китайської академії наук (КАН), що заснована в 1949 р. як найвища наукова організація, підпорядкована Державній Раді КНР. КАН об'єднує 104 науково-дослідні установи та три університети, один з яких за Шанхайським рейтингом входить до 150 найкращих закладів світу. Річний обсяг фінансування академії становить 6,8 млрд дол. У межах академії утворена компанія «Леново». За кількістю публікацій в природничих наукових журналах КАН є світового класу. У Китаї діють інші галузеві та регіональні академії [20, 21; 24; 43].

Наприклад, у 1977 р. створена *Китайська академія суспільних наук*, яка має шість відділень (філософії і літератури; історії; економіки; соціальних, політичних і правових досліджень; міжнародних досліджень та марксистських досліджень), у складі яких функціонують 31 наукова установа та 45 дослідницьких центрів. У ступеневій школі цієї академії здійснюється навчання близько 3 тис. магістрантів і докторантів³²⁷.

У 1994 р. заснована *Китайська академія інженерії* як незалежна організація, що підпорядкована Державній Раді КНР і складається з обраних членів, котрі є видатними в галузі інженерних і технологічних наук. Місія цієї академії ініціювати й здійснювати стратегічні дослідження, надавати консультаційні послуги для прийняття рішень з ключових національних проблем, підтримувати розвиток інженерних і технологічних наук у країні³²⁸.

Пекінська академія освітніх наук включає 16 інститутів і центрів, залучених до освітніх досліджень у широкому діапазоні, зокрема щодо ранньої дитячої освіти, педагогічних інновацій, розроблення програм і підручників, професійно-технічної освіти, навчання впродовж життя, приватної освіти, освіти для стійкого розвитку, навчання осіб з особливими потребами³²⁹.

З 1955 р. функціонує *Китайська академія китайських медичних наук*, що спочатку називалася Китайською академією традиційної китайської медицини. В академії 13 інститутів, шість госпіталів, ступенева

³²⁵ Луговий В.І. Наука в університетах, університети в науці у світовому дослідницькому просторі / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2017. – № 1. – С. 42–50.

³²⁶ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

³²⁷ Chinese Academy of Social Sciences [Electronic resource]: <http://casseng.cssn.cn/>.

³²⁸ Chinese Academy of Engineering [Electronic resource]: <http://en.cae.cn/en/>.

³²⁹ Beijing Academy of Educational Sciences [Electronic resource]: <http://lcn.pascalobservatory.org/participants/beijing-academy-educational-sciences>.

школа, що здійснює підготовку магістрів і докторів. У 2015 р. представник цієї академії отримала Нобелівську премію з фізіології та медицини³³⁰.

Отже, зазначений академічний досвід Китаю свідчить про таке. *По-перше*, за час існування КНР в країні склалася мережа потужних загальнонаціональних, галузевих і регіональних академій наук. *По-друге*, зберігаючи пріоритетну орієнтацію на дослідження і розробки, наукові академії мають спеціалізовані підрозділи, університети, школи тощо, які здійснюють підготовку фахівців з вищою освітою, особливо на магістерському і докторському рівнях.

Щодо вищої освіти, то Китай в період (з 2003 р.) функціонування провідного міжнародного Шанхайського рейтингу університетів у кілька разів збільшив свою присутність у цьому рейтингу [184]. Індикатори рейтингу відображають дослідницько-інноваційну діяльність закладів, яка детермінується відповідним характером глобального розвитку. Це також відповідає тенденції вищої освіти, зокрема Європейського простору вищої освіти, щодо здійснення навчання на основі досліджень на всіх рівнях вищої освіти (на бакалаврському з використанням досліджень, на магістерському на основі досліджень та на докторському і постдокторському – через дослідження)^{331,332,333,334}.

Загалом університети та академії закономірно виникли на певному етапі суспільного розвитку, мають різні функціональні фокуси, відтак не антагоністи. Тому зрозуміло, чому на початку становлення державності США за існування Harvard, Princeton, Columbia, Yale universities and the University of Pennsylvania ще в 1780 р. виникла American Academy of Arts and Sciences (Американська академія мистецтв і наук). Потім відбувся «парад» створення національних академій, зокрема National Academy of Medicine (Національної академії медицини) у 2015 р. А ще раніше аналогічні процеси з регіональною специфікою почалися в Європі [20; 21; 24; 43; 85].

Посилаючись на зарубіжний досвід організації ДіР, важливо враховувати історичну традицію та національну специфіку. Як зазначав А. Загородній, свого часу «Російська імперія перейняла ... саме німецьку» систему організації науки³³⁵. (До цього можна додати, що й університетську систему теж). У Німеччині успішно функціонують позауніверситетські наукові організації, на кшталт, українських академій наук – Max Planck Society (Товариство імені Макса Планка), Fraunhofer-Gesellschaft (Товариство імені Фраунгофера), Helmholtz Association of German Research Centres (Асоціація імені Гельмгольца) та Leibniz-Gemeinschaft (Асоціація імені Лейбніца)³³⁶. У чотирьох згаданих наукових об'єднаннях зосереджено 259 інститутів, центрів із сумарним річним бюджетом 8,25 млрд євро, переважно державним. Схожа модель реалізується у Франції, що, зокрема, зазначено у звіті європейських експертів за програмою «Горизонт 2020» [20; 21; 24; 43; 66; 157]. У нинішніх кризових умовах України за фактичної слабкості університетської й іншої секторальної науки якраз Національна і національні галузеві академії наук залишаються опорою вітчизняної наукової сфери^{337,338,339,340}.

³³⁰ China Academy of Chinese Medical Sciences [Electronic resource]: <http://www.catcm.ac.cn/publicfiles/business/htmlfiles/zgzyeng/home/list.html>.

³³¹ Луговий В.І. Університети та академії: фундаментальні інститути світового освітньо-наукового простору / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 1: Інтеграція вищої освіти і науки. – Київ, 2015. – 300 с. – С. 150–159.

³³² Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

³³³ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.06 / Слюсаренко Олена Миколаївна; Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2015. – 36 с.

³³⁴ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

³³⁵ Найкращі рішення приймаються на засадах здорового глузду і позитивного досвіду (інтерв'ю з академіком НАН України А.Г. Загороднім) / Розмову вела О. Мележик // Вісник Національної академії наук України: щомісячний загальнонауковий журнал. – 2016. – № 3. – С. 3–10. – С. 4.

³³⁶ Там само.

³³⁷ Луговий В.І. Наука в університетах, університети в науці у світовому дослідницькому просторі / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2017. – № 1. – С. 42–50.

³³⁸ Найкращі рішення приймаються на засадах здорового глузду і позитивного досвіду (інтерв'ю з академіком НАН України А.Г. Загороднім) / Розмову вела О. Мележик // Вісник Національної академії наук України: щомісячний загальнонауковий журнал. – 2016. – № 3. – С. 3–10.

³³⁹ Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2015: стат. зб. / Державна служба статистики України; відп. за вип. О.О. Кармазіна. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2016. – 258 с.

³⁴⁰ Наукова та інноваційна діяльність України. 2016: стат. зб. / Державна служба статистики України; відп. за вип. О.О. Кармазіна. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2017. – 142 с.

За останніми доступними даними у світі у 2013 р. виконано ДіР на суму майже 1,7 трлн дол. США, що становить 1,7 % світового ВВП [20; 21; 24; 140; 174]. Оціночно у 2015 р. ці показники дорівнювали понад 1,8 трлн дол. та майже 1,8 % (за певними даними 2,0 %) [20; 21; 140; 141; 149; 150; 174].

Загальну характеристику наукових сфер світу та найбільше інвестуючих у ДіР фінансових та людських ресурсів організацій (ОЕСР, ЄС) і країн [20; 21; 24; 149; 150; 174] наведено у *табл. 1.4.3*.

Таблиця 1.4.3

**Основні параметри світової наукової сфери
та найвагоміших її складових (організацій, країн) у 2015^a р.**

№	Світова спільнота, спільноти країн, окремі країни (роки)	Фінансування ДіР		Кіль- кість дослід- ників тис.	Фінансу- вання на одного дослід- ника тис. дол. США	Фінансування ДіР за джерелами частка ВВП, %		
		Обсяг млрд дол. США	Частка ВВП %			Вироб- ництво (бізнес)	Уряд	Інші
1	2	3	4	5	6	7	8	9
I	Світ	1842 ^b	1,76					
II	ОЕСР у цілому (35 країн)	1245	2,40	4651	268	1,47	0,66	0,27
	Країни-партнери ОЕСР (7)	505	1,47 ^c	2343	216	0,86 ^c	0,49 ^c	0,11 ^c
	Країни – члени ОЕСР і партнери (42)	1750		6994	250			
III	ЄС у цілому (28 країн)	384	1,95	1805	213	1,07	0,64	0,24
IV	Країни, що найбільше інвестують у дослідження і розробки							
	США	503	2,79	1352	372	1,79	0,67	0,33
	Китай	409	2,07	1619	253	1,54	0,44	0,09
	Японія	170	3,49	662	257	2,72	0,54	0,23
	Німеччина	113	2,87	358	316	1,90	0,83	0,14
	Корея	74	4,23	356	208	3,15	1,00	0,08
	Франція	61	2,23	267	228	1,25	0,77	0,21
	Сполучене Королівство	46	1,70	289	160	0,82	0,48	0,40
	Росія	41	1,13	449	90	0,30	0,79	0,04
	Разом (8 країн)	1417	2,56 ^c	5353	265	1,68 ^c	0,69 ^c	0,19 ^c

Примітка: ^a Дані за відповідний зазначений або за останній доступний рік.

^b Оцінка за тенденцією з 2013 р.

^c Середнє по країнах.

Джерело³⁴¹.

Дані *табл. 1.4.3* стосовно 35 країн-членів і 7 країн-партнерів ОЕСР важливі, адже в цих 42 країнах виробляється 69 % ВВП та фінансується 95 % ДіР світу, а продуктивність праці пересічно у 2,5 разу перевищує загальносвітову [20; 21; 24; 139-141; 149; 150; 174]. Група з 8-ми країн ідентифікована Національною науковою радою та Національної науковою фундацією США [20; 21; 24; 85; 99; 174]. Частка 8 країн у фінансуванні ДіР становить 81 % від 42 країн ОЕСР і партнерів та 77 % у світі. У вісімки країн найбільше дослідників (77 % від 42 країн) [20; 21; 24; 149; 150; 174]. Зазначені топ-8 країн характеризуються вищими за пересічні шкільними і університетськими досягненнями. За результатами Програми міжнародного

³⁴¹ Луговий В.І. Глобальний і національний освітньо-наукові простори: роль, ресурс і різноманітність розвитку / В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с. – С. 344–355.

оцінювання учнів (PISA) у 2015 р. [20; 21; 24; 43; 158] середній бал у природничих науках, читанні і математиці в цих країнах перевищив середній показник по 60 країнах, що також брали участь в обстеженні 2012 р. У згаданих 8 країнах зосереджено 318 (64 %) університетів за Шанхайським рейтингом 2016 р. [20; 21; 24; 43; 184].

З табл. 1.4.3 можна зрозуміти, що ОЕСР, ЄС і шість з 8 країн, які найвагоміше інвестують у ДіР, крім Сполученого Королівства і Росії, витрачають на ці цілі значно більшу частку ВВП, ніж у світі загалом (1,76 %). Найбільша така частка у Кореї (4,23 %), Японії (3,49 %), Німеччини (2,87 %) і США (2,79 %). Найвагоміший внесок (крім Росії) у ДіР здійснює бізнес.

У табл. 1.4.4 показано роль різних секторів (виробничого, університетського, урядового, інших) у виконанні ДіР у світовій практиці [20; 21; 24; 149].

Таблиця 1.4.4

**Частки виробничого, університетського, урядового й інших секторів
у виконанні ДіР за освоєними видатками у 2015^а р.**

№	Спільноти країн, окремі країни (роки)	Частки секторів у виконанні досліджень і розробок, %				Частка фінансування ДіР від ВВП за секторами, %		
		Вироб- ничий	Вищої освіти	Урядовий	Інші	Виробництво (бізнес)	Уряд	Інші
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	ОЕСР у цілому (35 країн)	68,8	17,7	11,1	2,4	61,3	27,4	11,3
2	Країни-партнери ОЕСР (7) ^б	55,0	18,5	25,8	0,7	48,3	43,5	8,2
3	ЄС у цілому (28 країн)	63,3	23,2	12,5	1,0	54,8	32,6	12,6
4	Найбільше інвестуючі в дослідження і розробки країни							
	США	71,5	13,2	11,2	4,1	64,2	24,0	11,8
	Китай	76,8	7,0	16,2	0,0	74,7	21,3	4,0
	Японія	78,5	12,3	7,9	1,3	78,0	15,4	6,6
	Німеччина	67,7	17,4	14,9	0,0	65,8	28,8	5,4
	Корея	77,5	9,1	11,7	1,7	74,5	23,7	1,8
	Франція	65,1	20,3	13,1	1,5	55,7	34,6	9,7
	Сполучене Королівство	65,7	25,6	6,8	1,9	48,4	28,0	23,6
	Росія	59,2	9,6	31,1	0,1	26,5	69,5	4,0
	Разом (8 країн) ^б	70,3	14,3	14,1	1,3	61,0	30,7	8,4

Примітка: ^а Дані за відповідний зазначений або за останній доступний рік.

^б Середнє по країнах.

Джерело³⁴².

У табл. 1.4.4 можна побачити, що сектор вищої освіти не домінує в реалізації ДіР ні в ОЕСР, ні в її партнерів, ні в ЄС, ні в 8 країнах, які найбільше інвестують фінансових і людських ресурсів у ДіР. Діапазон частки університетського сектора для зазначених випадків становить від 7,0 % у Китаї до 25,6 % у Сполученому Королівстві. Тож, максимальна вага сектора в обсягах фінансування становить приблизно чверть від реалізованих видатків на ДіР. Ця вага найбільша, якщо виключити Росію (9,6 %), у європейських країнах, особливо в західноєвропейських, натомість у східноазійських – найменша. Отже, твердження на кшталт: «Світова наука розвивається на основі того, що вона зосереджена в університетах», суперечить дійсності³⁴³.

³⁴² Луговий В.І. Глобальний і національний освітньо-наукові простори: роль, ресурс і різноманітність розвитку / В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с. – С. 344–355.

³⁴³ Смілянська А. Повернути науку до вишів / А. Смілянська // Голос України. – 2016. – 18 лист. – № 220. – С.3.

Таблиця 1.4.5 демонструє динаміку частки університетського сектора в реалізації коштів на ДіР в ОЕСР у цілому, а також у країнах, що є найпотужнішими представниками наукової сфери у світі та відповідно Північної Америки, Східної Азії та Європи [20; 21; 24; 149; 150].

Таблиця 1.4.5

**Динаміка університетської частки в освоєнні коштів на ДіР
в ОЕСР, США, Китаї та Німеччині в період з 2010 по 2015 рр.**

№	Роки	Частка освоєних університетами коштів на ДіР, %			
		ОЕСР у цілому	США	Китай	Німеччина
1	2	3	4	5	6
1	2010	18,7	14,7	8,5	18,2
2	2015	17,7	13,2	7,0	17,4

Джерело³⁴⁴.

З табл. 1.4.5 ясно, що університетський сектор не збільшує, а зменшує роль у здійсненні ДіР. Адже, як зазначалося, університети за родовим призначенням сфокусовані на освіті і вдаються до ДіР передовсім з метою її осучаснення та оновлення [20; 21; 24; 43; 85].

У табл. 1.4.6 показано особливості розподілу видатків на ДіР за джерелами у закладах вищої освіти США в 2014 і 2015 рр. [20; 21; 24; 179].

Таблиця 1.4.6

Джерела видатків на ДіР закладів вищої освіти США у 2014 і 2015 рр.

№	Джерело видатків	2014		2015		2015/2014, %
		млрд дол.	%	млрд дол.	%	
1	2	3	4	5	6	7
1	Усі джерела	67,2	100,0	68,7	100,0	+ 2,2
у тому числі:						
2	федеральний уряд,	38,0	56,5	37,9	55,2	- 0,2
3	штатівські та місцеві уряди	3,9	5,7	3,8	5,6	- 1,2
4	інституційні фонди	15,8	23,5	16,7	24,3	+ 5,9
5	виробництво (бізнес)	3,7	5,5	4,0	5,8	+ 7,5
6	інші джерела	5,9	8,7	6,3	9,1	+ 6,7

Джерело³⁴⁵.

З табл. 1.4.6 видно, що в секторі вищої освіти США ДіР в основному (на 60,7 %) фінансово підтримуються урядами різних рівнів. Водночас зростає самофінансування університетами ДіР, яке за часткою (24,3 %) становить друге (після федерального) фінансове джерело. Також, хоча є невеликою (5,8 %), тенденційно дещо посилюється бізнесова підтримка ДіР університетів.

В Україні на сектор вищої освіти в науковій сфері у 2015 р. припадало 5,3 % освоєних видатків, самофінансування становило 0,07 %³⁴⁶. Видатки на ДіР у бюджетах закладів у середньому менші за 3 % і навіть у провідних університетах дослідницького типу не перевищують 10 %^{347,348,349}.

³⁴⁴ Луговий В.І. Глобальний і національний освітньо-науковий простори: роль, ресурс і різноманітність розвитку / В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с. – С. 344–355.

³⁴⁵ Там само.

³⁴⁶ Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2015: стат. зб. / Державна служба статистики України; відп. за вип. О.О. Кармазіна. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2016. – 258 с.

³⁴⁷ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Авшенюк Н.М. ... Кремень В.Г. ... Луговий В.І. ... Слюсаренко О.М. ... Таланова Ж.В. та ін. / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (до 25-річчя незалежності України).

³⁴⁸ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

Загалом вітчизняна сфера науки через недофінансування занепадає: в неї у 2016 р. спрямовано 0,48 % ВВП, у тому числі 0,16 % з державного бюджету^{350,351}. Для виправлення ситуації буде корисним вищерозглянутий досвід США.

Передумовою підвищення ролі української університетської науки, яка за часткою видатків наближена до китайської (7,0 %), слугує подолання надмірної подрібненості, розпорошеності, профільної неадекватності, масового дублювання закладів вищої освіти [8; 20; 21; 43; 69; 73; 74]. Водночас частку сектора вищої освіти у фінансуванні ДіР слід збільшувати в міру зростання їх фінансової підтримки загалом. Однак те, що університети повинні мати істотну дослідницьку складову заради сучасної вищої освіти, не означає, що дослідницька сфера має обмежуватися ними. Загальносвітової тенденції поглинання академій університетами через їх принципову різномірність не виявлено [20; 21; 43; 66; 149; 150; 157]. Так само за тенденційного зростання університетської частки в освіті, остання ніколи не перетвориться винятково на вищу. Ураховуючи, що в закладах вищої освіти за основним місцем роботи зосереджено понад 70 % кандидатів і докторів наук, задіяних в економіці країни [67-69; 73; 74; 90], важливим резервом актуалізації дослідницько-інноваційного університетського потенціалу є істотне зниження навчального навантаження викладачів, реалізація дуальної «дослідницько-викладацької» їхньої функції (у пропорції складових як 3 : 1), зокрема, за рахунок розширення самостійної роботи студентів та створення сприятливої і доступної навчальної та дослідницької інфраструктури.

Не усвідомлення цього живить хибні наміри розформувати академії, а їхню матеріально-технічну базу і кадри передати університетам^{352,353}. Проте функціонування та взаємне позиціонування сфер вищої освіти і наукових досліджень, закономірна фундаментальна роль університетів і академій в світовому освітньо-науковому просторі, їх диференціація та інтеграція в єдиний простір за великим рахунком визначаються їхніми місіями (головними призначеннями), а саме: освітньої – як транслятора знань, при цьому вищої освіти – насамперед новітніх знань, а наукової – як продуцента знань (теоретичних й емпіричних). Місійно ці дві спеціалізовані сфери передбачають і потребують одна одну на засадах взаємної доповнюваності, відтак виробляють способи інтеграції, але не злиття. Основними (фундаментальними) типами інститутів сфер вищої освіти та науки є відповідно університети (заклади вищої освіти) із зосередженням на навчанні на високотеоретичній основі та академії (наукові організації) з фокусом на ДіР [8; 10; 20; 21; 26; 43]. З-поміж шляхів інституційної інтеграції сфер вищої освіти і науки розвиток в університетах ДіР, а в академіях – навчання на магістерському, докторському і постдокторському рівнях.

Щодо академій, то вони – найстарші утворення в освітньо-науковому просторі: відомі з IV ст. до н. е. (філософська академія Платона як осередок теоретичної думки), розвивалися в ранньому середньовіччі (гуманітарні академії), після утворення у 1603 р. в Італії першої природничо-наукової академії активно поширилися по країнах, усіх континентах. Становлення мережі наукових академій супроводжується урізноманітненням їхнього статусу (об'єднання видатних учених, наукові організації, товариства, наукові агенції, національні та міжнародні, наприклад, ЦЕРН – Європейська організація ядерних досліджень, яка в 2014 р. відзначила 60-річний ювілей [20; 21; 26; 43; 59; 98]). Світова експансія наукових установ академічного типу дала підстави Президенту НАН України Б.Є. Патону, характеризуючи академію, стверджувати: «До речі, академії наук, до складу яких входять провідні вчені та водночас дослідницькі інститути, або близькі до них структури з назвами товариств, національних центрів тощо, працюють і добре працюють у багатьох країнах світу, в тому числі й в Європі» (цит. по³⁵⁴). Від часу виникнення академії в процесі дослідницької спеціалізації не втрачали освітньої функції шляхом здійснення навчання на основі досліджень й у такий спосіб зближувалися (але не зливалися) з університетами.

³⁴⁹ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

³⁵⁰ Валовой внутренний продукт Украины / Минфин; Финансовый портал [Електронний ресурс]: <http://index.minfin.com.ua/index/gdp/>.

³⁵¹ Здійснення наукових досліджень і розробок у 2016 році¹ / Кісленко О.В. / Державна служба статистики України [Електронний ресурс]: [file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa0.417/dop_nntd16.pdf](file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Temp/Rar$DIa0.417/dop_nntd16.pdf).

³⁵² Луговий В.І. Академії і університети: дихотомія світового дослідницького простору / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Международные и национальные научные организации как фактор формирования глобального научного сообщества. Материалы международного симпозиума. Киев, Украина, 15-17 мая 2017 г. – К.: «Наш формат», 2017. – 504 с. – С. 184–200.

³⁵³ Луговий В.І. Академічно-університетський дуалізм світового дослідницького простору / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наука та наукознавство: міжнародний науковий журнал. – 2017. – № 4 (98). – С. 84–97.

³⁵⁴ Луговий В.І. Університети та академії: фундаментальні інститути світового освітньо-наукового простору / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 1: Інтеграція вищої освіти і науки. – Київ, 2015. – 300 с. – С. 150–159.

Університети загалом молодші за академії: виникли у раннє середньовіччя. Якщо в X ст. існували одиниці університетів, натомість у 2015 р. – 25 тис. закладів вищої освіти. Вважається, що як феномен університети поширилися з Європи (Старого світу). Як і в будь-якому розвитку, відбулося урізноманітнення видів університетів: універсальні, профільні; навчальні, дослідницькі; малі (175 студентів), великі (100 тис. і більше студентів) тощо. Хоча університети як інституції в цілому виникли пізніше академій, їх співставлення з останніми, свідчить про більш ранню появу таких закладів порівняно з суто *науковими* академіями. Суспільна потреба саме в наукових академіях актуалізувалася на фоні вже існуючих університетів для виконання специфічної ролі, диференційованої від місій університетів [26; 59; 85; 86; 91].

Разом з тим в університетах відповідно до їх покликань зростає роль дослідницьких методів викладання і навчання (як зазначалося, за узагальненими даними проекту Єврокомісії «Тюнінг» перше місце за використанням закономірно посідає «індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота», друге – «самостійна робота (контрольована)», третє – «групово дослідницька, проектна, художня робота», натомість лекція на сьомому (з 10-ти) місці). Посилюючи дослідницько-інноваційну складову університети, у свою чергу, зближуються, однак не ототожнюються з академіями [26; 59; 85; 86; 91].

Специфіка виникнення університетів і академій, їх диференціація, а також інтеграція освіти і науки в них добре видно на прикладі **США** (Нового світу). США утримують світове лідерство за розвитком університетів. В американських університетах теж діє тенденція навчання на базі досліджень, випереджально розширюється підготовка докторів і постдокторів на найвищих (дослідницьких) рівнях вищої освіти, що є природньою інтеграцією освіти і науки (у 2013 р. у США здобували освіту 62 тис. постдоків). Важливо, що ДіР в університетах пріоритетно підпорядковані модернізації навчання, а не задоволенню потреб бізнесу (через університети США реалізується 13 % видатків на ДіР, з них внесок бізнесу менше 1 % – не більше 3,5 з 503 млрд дол. США). Крім того, в університетах домінують фундаментальні дослідження. Тобто новітні знання, вироблені в університетах, живлять економіку не безпосередньо, а опосередковано, через підготовку висококонкурентного людського капіталу. Це підтверджує і значуще (близько четвертої частини) самофінансування ДіР в американських університетах [20; 21; 26; 43; 85; 86; 136].

Основний ціннісно-орієнтаційний принцип провідних американських університетів «різноманіття» втілюється в реальних їхніх відмінностях [26; 85; 86]. Якщо виключити з розгляду такі критеріальні характеристики університетських та академічних інституцій, як відповідно «локальна» чи «мережева», то деякі з американських закладів вищої освіти за масштабом ДіР скоріше є академіями, ніж університетами [20; 21; 26; 43; 133; 171; 187; 188]. Це проілюстровано на *рис. 1.4.3.*



Рис. 1.4.3. Диференціація інституцій освітньо-наукового простору за критеріями (вимірами) «університет–академія» на прикладі окремих організацій США за виключення з розгляду диференціювальних критеріїв «локальна–мережева». (Джерело³⁵⁵).

Дослідницько-інноваційні характеристики університетів як закладів вищої освіти та їх близькість до академій як наукових організацій можна умовно виразити в термінах співвідношення наявних навчальних «аудиторій» і дослідницьких «лабораторій», як показано на рис. 1.4.4.

³⁵⁵ Луговий В.І. Дослідження в університетах, навчання в академіях: шлях до інтеграції освіти і науки / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2015. – № 4. – С. 11–21.

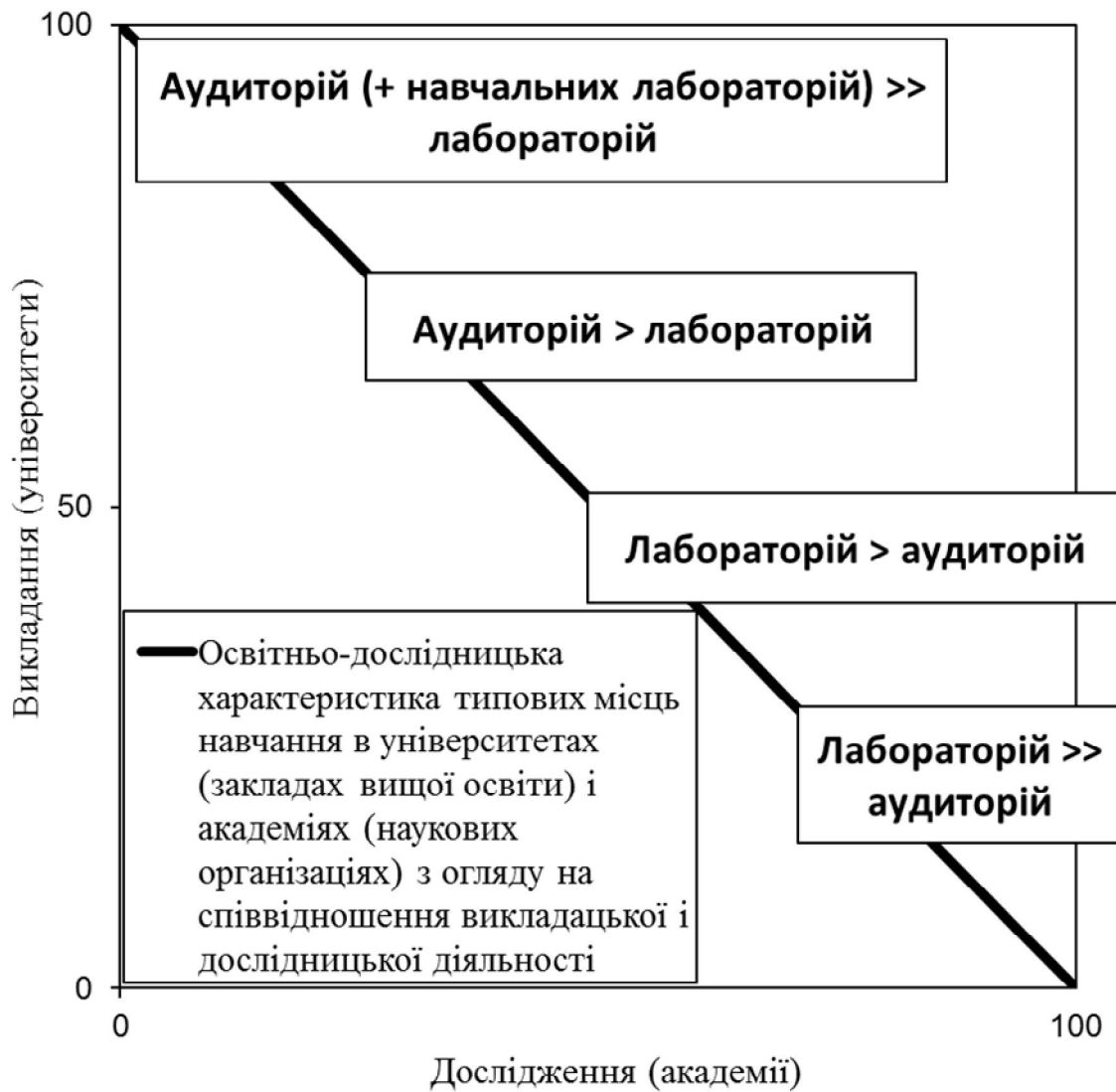


Рис. 1.4.4. Співвідношення типових місць навчання (через викладання в аудиторіях та дослідження в лабораторіях) в університетах (закладах вищої освіти) і академіях (наукових організаціях). (Джерело³⁵⁶).

Якщо в Європі (наприклад, у Франції та Німеччині) наявність академій як інституційно спроможних наукових організацій давно відома й їх доцільність переважно не піддається сумніву, то в США з передовими у світі вищою освітою та наукою існування і значення наукових академій та ключова державна (федеральна і штатівська) роль у їх створенні не очевидні, адже вуалюються популярністю університетів³⁵⁷. У зв'язку з цим на рис. 1.4.5 показано університетський контекст виникнення академій у США.

³⁵⁶ Там само.

³⁵⁷ Луговий В.І. Університети та академії: фундаментальні інститути світового освітньо-наукового простору / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 1: Інтеграція вищої освіти і науки. – Київ, 2015. – 300 с. – С. 150–159.

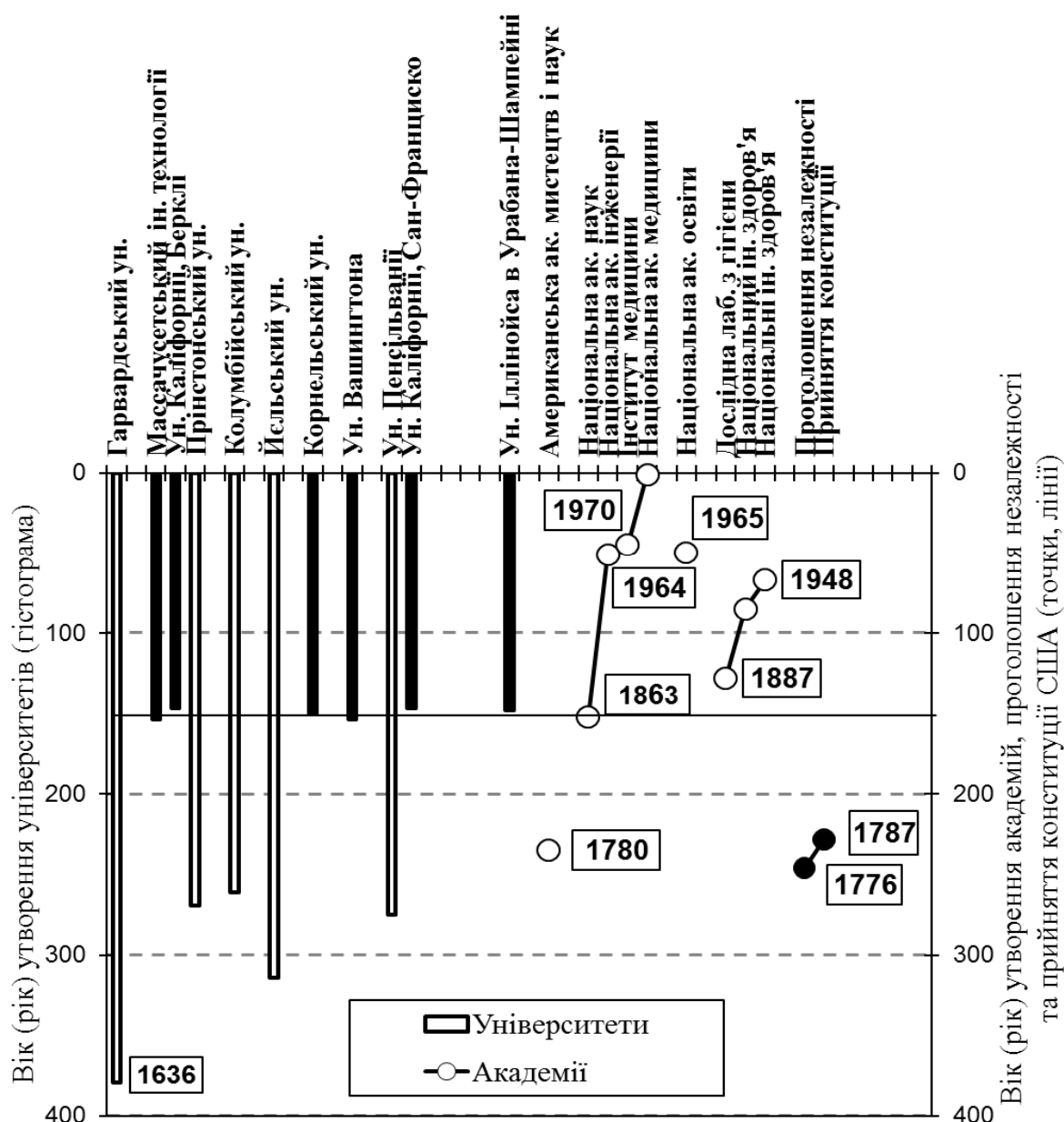


Рис. 1.4.5. Вік (рік) утворення найстарших (світла гістограма) та в десятиріччя 1860-69 рр. (темна гістограма) топ-закладів, що у переліку перших 30-ти за Шанхайським рейтингом 2015 р., академій (світлі точки і лінії), проголошення незалежності та прийняття конституції США. (Джерело³⁵⁸).

З рис. 1.4.5 можна побачити, що історія академій США починається з 1780 р. (невдовзі після проголошення в 1776 р. незалежності країни). Перша American Academy of Arts and Sciences (Американська академія мистецтв і наук) як мережева організація, до якої обирають видатних інтелектуально-творчих особистостей людства (серед її членів понад 250 нобелівських лауреатів) і яка слугує центром незалежних досліджень суспільного розвитку, відповідної політики, утворена за існування провідних університетів країни – Harvard, Princeton, Columbia, Yale universities and the University of Pennsylvania. Організаційно Американська академія складається з п'яти відділень (математики і фізичних наук; біологічних наук; соціальних наук; мистецтва і гуманітарних наук; державних справ, бізнесу та управління) і 24 секцій. За відсутності конституції країни Американська академія заснована владою штату Массачусетс якраз у тому самому місці, де розташований Harvard University [26; 59; 85; 86; 91; 103; 133].

³⁵⁸ Луговий В.І. Дослідження в університетах, навчання в академіях: шлях до інтеграції освіти і науки / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2015. – № 4. – С. 11–21.

У невеликий проміжок часу 1860–69 рр., коли інтенсивно народжувалися нині суперелітні університети і засновано 27 % закладів США, що входять до групи топ-30 за Шанхайським рейтингом, президентом А. Лінкольном у 1863 р. підписано рішення конгресу про започаткування National Academy of Sciences (Національна академія наук, НАН). НАН створювалася у відповідь на невідкладні урядові потреби в незалежних порадах щодо наукових справ з метою «досліджувати, оцінювати, експериментувати і доповідати з будь-яких наукових питань». Оскільки наука починала відігравати зростаючу роль у національних пріоритетах і громадському житті, НАН була системно розширена включенням до її складу в 1916 р. National Research Council (Національної дослідницької ради). Новий розвиток НАН у 1964 р. припадає на десятиріччя 1960–69 рр., коли в її структурі створено Національну академію інженерії, а загалом у цей короткий період засновано кожен десятий університет світового класу за рейтингами Шанхайським і «Times». Майже в той самий за історичними мірками час (у 1970 р.) засновано наукову організацію НАН – Institute of Medicine (Інститут медицини), що у 2015 р. перетворено в National Academy of Medicine (Національну академію медицини, НАМ). Отже, НАН трансформувалася в National Academies of Sciences, Engineering and Medicine (Національні академії наук, інженерії та медицини), а коротко – Національні академії США, з-поміж членів якої близько 200 переможців Нобелівської премії. Ці академії від самого початку потужно підтримуються федеральним урядом, працюють на його замовлення. За щорічним фінансовим звітом за 2014 р. в Інституті медицини, на базі якого утворена НАМ, більше половини (55 %) видатків на програмну діяльність були федеральними. Приватна фінансова підтримка академій істотна, але не є домінуючою [26; 59; 85, с. 222, 224; 86; 153; 188], адже академії – справа державної значущості.

У межах федеральної політики США щодо модернізації національного освітньо-наукового простору в 1965 р. (у згадане десятиліття 60-х років світової активності з розвитку цього простору) засновано National Academy of Education (Національну академію освіти, НАО). НАО покликана забезпечити підвищення якості освітніх досліджень, практичне впровадження їх результатів, сприяти вдосконаленню освіти. Крім дослідження освітніх проблем, НАО спонсорує постдокторську освіту, сприяючи формуванню нової генерації висококваліфікованих учених-освітян [26; 59; 85; 86; 152].

Ще одна вищезгадана наукова організація США пройшла унікальну затребувану часом трансформацію від однокімнатної дослідної лабораторії з гігієни в 1887 р. через реорганізацію в 1930 р. у National Institute of Health (Національний інститут здоров'я) із перетворенням у 1948 р. у багатоцільові National Institutes of Health (Національні інститути здоров'я, НІЗ) до нинішньої потужної спеціалізованої наукової агенції з урядовими управлінськими функціями з цією ж назвою – НІЗ США [26; 59; 85; 86; 154].

Крім заснованих і підтримуваних урядом наукових організацій, у США на засадах фахової самоорганізації функціонує низка різноманітних академій і асоціацій наукового спрямування.

Досвід розвитку університетів та наукових академій в США свідчить про таке. *По-перше*, про ґрунтовні історичні витоки і теперішню затребуваність академій для успішного розвитку країни, а також федеральну цілеспрямовану підтримку академічного середовища. *По-друге*, академії є не контрверсійними і випадковими утвореннями по відношенню до університетів, а невід'ємними інституціями освітньо-наукового простору. *По-третє*, відсутність тенденцій чи значущих фактів витіснення або поглинання академічного середовища університетським; навпаки провідні університети, починаючи від Гарвардського університету, пишаються членством своїх викладачів і дослідників в академіях, а академії збагачуються від такого членства. *По-четверте*, про закономірну університетсько-академічну та подальшу як університетську, так і академічну структурну диференціацію цілісно-інтегрованого освітньо-наукового простору як фундаментальну основу його розвитку^{359,360}.

Ґрунтовний (на рівні інституцій) аналіз університетсько-академічної системи США, зокрема здійснений О.М. Слюсаренко і Ж.В. Талановою [26; 59; 85; 86; 91], виявляє її диференційованість та інтегрованість на засадах спеціалізації і кооперації. Це, між іншим, означає, що за сутністю і формами університети (за домінантою як заклади освіти) і академії (як наукові організації) утворюють цілісний дискретний спектр у координатах університет–академія.

³⁵⁹ Луговий В.І. Дослідження в університетах, навчання в академіях: шлях до інтеграції освіти і науки / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2015. – № 4. – С. 11–21.

³⁶⁰ Луговий В.І. Університети та академії: фундаментальні інститути світового освітньо-наукового простору / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 1: Інтеграція вищої освіти і науки. – Київ, 2015. – 300 с. – С. 150–159.

У табл. 1.4.7 наведено порівняльні характеристики (за домінантою) університетів як навчальних закладів і академій як наукових установ.

Таблиця 1.4.7

**Зіставлення характеристик (за домінантою) університетів і академій
як ключових інституцій освітньо-наукового простору**

№	Характеристика	Університети	Академії
1	2	3	4
1	Місія*: - перше головне слово - друге головне слово - третє-четверте головні слова	Освіта Дослідження Знання, створювати	Дослідження і розробки <i>Не досліджувалося</i> (ймовірно підготовка фахівців) <i>Не досліджувалися</i>
2	Особливість місії	Навчання (освіта) на основі досліджень	Використання досліджень і розробок для навчання (підготовки)
3	Спрямованість досліджень і розробок	Внутрішня (для сучасного навчання). Частково зовнішня	Зовнішня (для суспільних, зокрема урядових, бізнесових, потреб). Частково внутрішня (для сучасного навчання фахівців)
4	Інституціалізація	Локальна	Мережева
5	Профіль	Переважаючий універсальний	Переважаючий галузевий
6	Зацікавлені засновники	Держава, приватні особи	Держава, фахові спільноти
7	Взаємодія	Стійке співіснування і щільна взаємодія з академіями	Стійке співіснування і щільна взаємодія з університетами

Примітка: * Зміст місій досліджено для топ-університетів з переліку перших 30-ти за Шанхайським рейтингом^{361,362,363}.

*Джерело*³⁶⁴.

Загалом можна зазначити дві ключові особливості провідних університетів світу, що висувують їх у число потужних дослідницьких центрів. *По-перше*, у таких університетах спеціально фінансуються ДіР, що дає змогу створити, підтримувати і розвивати відповідну дослідницьку інфраструктуру. Це є важливим, однак не головним дослідницько-інноваційним ресурсом багатьох з них і не лише північноамериканських, а й східноазійських та європейських закладів вищої освіти. Тому, *по-друге*, до головного складника дослідницько-інноваційного потенціалу університету слід віднести висококваліфікований викладацький персонал, який за умовами діяльності має змогу реалізувати свою дуальну дослідницько-викладацьку функцію за фактичного пріоритету першої. Адже, співвідношення часу на викладання та дослідження досягає пропорції 1 до 3-х, а часто і 1 до 4-х. Це забезпечує гуманізацію вищої освіти.

1.5. Рамки досконалості досліджень і викладання у вищій освіті

У 2014-2017 рр. у Сполученому Королівстві запроваджено рамки досконалості досліджень і викладання у закладах вищої освіти [165-169, 181-183], що сприяє підвищенню освітньої якості, відтак

³⁶¹ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

³⁶² Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.06 / Слюсаренко Олена Миколаївна; Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2015. – 36 с.

³⁶³ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

³⁶⁴ Луговий В.І. Дослідження в університетах, навчання в академіях: шлях до інтеграції освіти і науки / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2015. – № 4. – С. 11–21.

гуманізації вищої освіти. Цей інноваційний та методологічно потужний підхід заслуговує на всебічний розгляд. Відповідний аналіз приводить до висновку, що згадані рамки є своєрідними функціональними (щодо досліджень і викладання) рейтингами (квазірейтингами, дискретними рейтингами).

1) Рамка досконалості досліджень

Докладний розгляд функціонування Рамки досконалості досліджень (*англ.* Research Excellence Framework, REF) у СК пріоритетно важливий через стабільні лідерські університетські позиції цієї країни в Європі і Світі [184; 190].

Рамка досконалості досліджень (далі – РДД) реалізована у 2014 р. як нова система оцінювання якості досліджень у закладах вищої освіти СК в усіх дисциплінах. РДД замінила попереднє Застосування оцінювання досліджень, ЗОД (*англ.* Research Assessment Exercise, RAE), що останній раз поведено у 2008 р.³⁶⁵.

РДД запроваджена спільно Higher Education Funding Council for England (Радою з фінансування вищої освіти Англії, РФВОА, що нині за законом про вищу освіту і дослідження 2017 р.^{366,367} трансформується в Офіс студентів), Scottish Funding Council (Шотландською фінансовою радою), Higher Education Funding Council for Wales (Радою з фінансування вищої освіти Уельса) та Ministry for Employment and Learning in Northern Ireland (Міністерством зайнятості та навчання Північної Ірландії). Слід зауважити, що утворення Офісу студентів є актом подальшої гуманізації вищої освіти. РДД адмініструється від імені чотирьох органів командою, що до останнього часу базувалася в РФВОА, та Наглядовою групою, яка складається з представників чотирьох учасників. Згадані чотири органи прагнуть розподіляти дослідницькі кошти між університетами згідно з якістю досліджень, починаючи з 2015-16 років. Адже щорічно зазначені фінансуючі органи виділяють близько 2 млрд фунтів на університетські дослідження в СК. Кошти спрямовуються на підтримку динамічного та міжнародно конкурентного дослідницького сектору, який здійснює основний внесок у процвітання економіки, національне благополуччя, розширення і поширення знань. Саме для селективного розподілу коштів на основі якості фінансові органи періодично оцінюють університетські дослідження^{368,369,370,371}.

Оцінювання забезпечує звітність для публічних інвесторів досліджень і свідчення щодо ефективності цих інвестицій, а також надає орієнтуючу інформацію та визначає репутаційні критерії для використання як у секторі вищої освіти, так і для широкого публічного інформування. Процедурно РДД є системним процесом огляду й оцінювання, що виконуються 36 предметними експертними комісіями. Процес складається з трьох етапів сукупною тривалістю чотири роки³⁷².

На підготовчому етапі (2011-2012 рр.) сформовано експертні комісії, надано консультації та опубліковано критерії і керівництво (методичні поради).

На етапі подань (2012-2013 рр.) кожна інституція визначалася з предметними комісіями, готувала і направляла подання.

На етапі оцінювання (2014 р.) працювали експертні комісії, що включали 898 учених і 259 користувачів досліджень, та в грудні 2014 р. опубліковано результати.

Кожен університет добирав персонал для включення в подання. Для легітимності персонал мав бути прийнятий на роботу до 31 жовтня 2013 р. на основі контракту, що передбачав дослідницьку відповідальність. Для забезпечення рівності та різноманітності університети застосовували код практики справедливого та прозорого відбору і проводили оцінювання ступеня рівності. Пільги надавалися дослідникам-початківцям і персоналу з іншими обставинами (декретна відпустка, неповна зайнятість, інше) для включення з нижчими результатами. Фактично заклади заявили 28 % персоналу з такими обставинами, проти 13 % у ЗОД 2008 р.³⁷³.

³⁶⁵ REF 2021: About the REF [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/about/>.

³⁶⁶ Higher Education and Research Act 2017 [Electronic resource]: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/pdfs/ukpga_20170029_en.pdf.

³⁶⁷ Higher Education and Research Act 2017 [Electronic resource]: https://en.wikipedia.org/wiki/Higher_Education_and_Research_Act_2017.

³⁶⁸ REF 2014: About the REF [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/2014/about/>.

³⁶⁹ REF 2014: Introduction [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/2014/results/intro/>.

³⁷⁰ REF 2014: The results [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/2014/pubs/201401/#contents>.

³⁷¹ REF 2014: Key facts [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/2014/media/ref/content/pub/REF%20Brief%20Guide%202014.pdf>.

³⁷² Там само.

³⁷³ Там само.

За методологією оцінювання вага дослідницьких *результатів* становить 65 %, *впливу* – 20 % і *середовища* (умов) – 15 % загальної оцінки³⁷⁴.

Результати (англ. outcomes) – продукт досліджень будь-якої форми, що опублікований у період 2008-2013 рр. і включає як журнальні статті, монографії і розділи в книгах, так і розповсюджені в інші способи результати такі, як дизайн, вистави, виставки. Університети подавали до чотирьох результатів для кожного відібраного працівника. У поданні можна було запропонувати, щоб при оцінюванні великий за масштабом і обсягом результат був подвоєний у вазі, тобто розглядався як два результати. Якість результатів оцінювалася за критеріями оригінальності (англ. originality), значущості (англ. significance) і точності (англ. rigour). Крім безпосереднього фахового оцінювання, частина груп урахувала кількість цитувань.

Вплив (англ. impact) – певний ефект, зміни чи вигоди в економіці, суспільстві, культурі, публічній політиці і службі, здоров'ї, оточенні або якості життя поза академічним середовищем. Кожне подання містило приклад впливу та шаблон впливу. Перше (приклад) передбачає чотирьохсторінковий документ, що описує вплив у 2008-2013 рр. При цьому університет мав здійснювати високоякісні дослідження з 1993 р., щоб здійснити впливовий внесок. Кожне подання містило один приклад і додатковий приклад на кожні 10 заявлених працівників. Друге (шаблон) – документ, що пояснює, як віднесено вплив до зазначеного періоду і яка майбутня стратегія впливу. Приклад впливу оцінюється за критеріями «досягнення і значення» (англ. reach and significance) впливу, шаблон впливу – за критерієм, наскільки підхід і стратегія сприяли досягненню впливу.

Середовище (умови) (англ. environment) – стосується стратегії, ресурсів та інфраструктури, що підтримують дослідження. Кожне подання включало середовищний шаблон та статистичні дані. Перше (шаблон) – документ, що описує подану організаційну дослідницьку стратегію, підтримку дослідницького персоналу і студентів, дослідницькі доходи, інфраструктуру і засоби, дослідницьке співробітництво і ширший внесок у дисципліну. Друге (дані) – університети забезпечували дані про сумарний дослідницький дохід, отриманий кожного академічного року (від 2008-09 до 2012-13) з різних джерел та кількість присуджених докторських ступенів у цих роках. Ця інформація базується на щорічних інституційних звітах до Агентства із статистики вищої освіти, АСВО (англ. Higher Education Statistics Agency, HESA). Дослідницьке середовище оцінювалося за критеріями «життєздатності та стійкості» (англ. “vitality and sustainability”)³⁷⁵.

У табл. 1.5.1 показано групування предметних експертних комісій та їх підконтрольність центральним (основним) комісіям.

Таблиця 1.5.1

**Групування предметних та центральних експертних комісій
за Рамкою досконалості досліджень 2014 р.**

№	Центральні експертні комісії	Предметні експертні комісії	
		Номер	Назва
1	2	3	4
1	Комісія А	1	Клінічна медицина
		2	Громадське здоров'я, служби здоров'я та первинна допомога
		3	Суміжні із здоров'ям професії, стоматологія, догляд та фармація
		4	Психологія, психіатрія та нейронаука
		5	Біологічні науки
		6	Агрокультура, ветеринарія та харчова наука
2	Комісія В	7	Екосистеми та науки про довкілля
		8	Хімія
		9	Фізика
		10	Математичні науки
		11	Комп'ютерна наука та інформатика
		12	Аерокосмічна, механічна, хімічна та виробнича інженерія
		13	Електрична та електронна інженерія, металургія та матеріали
		14	Цивільна та будівнича інженерія
		15	Загальна інженерія

³⁷⁴ Там само.

³⁷⁵ Там само.

1	2	3	4
3	Комісія С	16	Архітектура, забудова та планування
		17	Географія, довкіллязнавство та археологія
		18	Економіка та економетрія
		19	Дослідження бізнесу та менеджменту
		20	Право
		21	Політика та міжнародні дослідження
		22	Соціальна робота та соціальна політика
		23	Соціологія
		24	Антропологія та дослідження розвитку
		25	Освіта
		26	Спорт та тренувальні науки, дозвілля та туризм
4	Комісія D	27	Регіональні дослідження
		28	Сучасні мови та лінгвістика
		29	Англійська мова та література
		30	Історія
		31	Антична філологія
		32	Філософія
		33	Теологія та релігієзнавство
		34	Мистецтво та дизайн: історія, практика і теорія
		35	Музика, драматургія, хореографія та виконавчі мистецтва
		36	Комунікація, культурологія та медіадослідження, бібліотечний та інформаційний менеджмент

Джерело³⁷⁶.

Результати застосування РДД 2014 р. обліковано в кінці цього року. Оцінці піддано 154 університети у 36 предметних галузях (див. *табл. 1.5.1*). Їхні (закладів) 1,9 тис. подань включали³⁷⁷:

- 52,1 тис. академічного персоналу;
- 191, 2 тис. дослідницьких результатів;
- 7,0 тис. впливових упроваджень.

Загальна якість подань оцінена так³⁷⁸:

- 30 % (4*) як провідні у світі;
- 46 % (3*) як міжнародно досконалі;
- 20 % (2*) як міжнародно визнані;
- 3% (1*) як національно визнані.

При цьому чотирьохзіркове оцінювання групою експертів базувалося на таких критеріях³⁷⁹:

- 4* – провідна у світі якість у смислі оригінальності, значущості та точності;
- 3* – міжнародно досконала якість у смислі оригінальності, значущості та точності, але які дещо поступаються найвищим стандартам досконалості;
- 2* – міжнародно визнана якість у смислі оригінальності, значущості та точності;
- 1* – національно визнана якість у смислі оригінальності, значущості та точності;
- не класифікована – якість, що не задовольняє стандартам національно визнаної роботи; а також роботи, які не відповідають опублікованому визначенню досліджень для цілей цього оцінювання.

³⁷⁶ REF 2021: About the REF [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/about/>.

³⁷⁷ Там само [371].

³⁷⁸ Там само [371].

³⁷⁹ REF 2014: Introduction [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/2014/results/intro/>.

Подання розглядалися експертними комісіями за наглядом чотирьох центральних комісій (див. *табл. 1.5.1*). Результати РДД продемонстрували високу якість і підвищення міжнародних позицій досліджень університетів СК. З огляду на досконалість, різноманітність та вплив досліджень експертні групи у процесі оцінювання дійшли наступних висновків^{380,381}.

Досконалість. Виявлено значне поліпшення якості досліджень порівнянно з останнім їх оцінюванням. У середньому за всіма поданнями 22 % результатів визнані як провідні у світі (4*), проти 14 % у 2008 р. Наступні 50 % (37 % у 2008 р.) досягнень кваліфіковані як міжнародно досконалі (3*). Таке збільшення підтверджено незалежними свідченнями та баченням міжнародних членів експертних груп. Значне покращення з'ясовано для широкого кола університетів.

Різнорманітність. Досконалість виявлена для усіх типів і форм досліджень, включаючи прикладні, фундаментальні, практично-базовані та стратегічні. Крім того, за усіма дослідницькими формами передбачалися спільні, міждисциплінарні та мультідисциплінарні дослідження. Дослідницький результат дослідників на ранніх стадіях кар'єри та персоналу з певними обставинами, включаючи декретні відпустки та неповну зайнятість, визнані так само високими, як й інших працівників. Провідні у світі дослідження залишаються зосередженими в університетах з найбільшою інтенсивністю досліджень і виявлені у різноманітних університетах різної величини. З огляду на міжнародні мірки, три чверті університетів мали принаймні 10 % поданих робіт, оцінених як провідні у світі (4*), а у топ-чверті університетів – принаймні 30 % з найвищим балом 4*.

Вплив. Уперше оцінювання враховувало свідчення впливу досліджень. Істотний вплив зафіксовано в усіх дисциплінах та в багатьох різноманітних університетах різних розмірів. Загалом за усіма поданнями 44 % впливів оцінено як видатні (4*) 250 зовнішніми користувачами досліджень, що працювали спільно з академічними членами експертних груп. Наступні 40 % оцінено як значні (3*). З'ясовано видатний вплив на економіку, суспільство, культуру, публічну політику і службу, здоров'я, середовище та якість життя – як у межах СК, так і в міжнародному масштабі. Це відображає продуктивну університетську взаємодію з широким колом публічних, приватних і некомерційних організацій та безпосередньо з громадянами.

У *табл. 1.5.2* підсумовано усереднені за всіма поданнями результати оцінювання за РДД у 2014 р.³⁸².

Таблиця 1.5.2

Усереднені результати Рамки досконалості досліджень 2014 р.

	Подання загалом та за трьома складниками	Оцінка якості, бали Частка подань, відсоток				
		4*	3*	2*	1*	Невизначено
1	2	3	4	5	6	7
1	Усі подання, загалом	30 %	46 %	20 %	3 %	1 %
	у тому числі за складниками:					
2	Результати	22 %	50 %	24 %	4 %	1 %
3	Вплив	44 %	40 %	13 %	2 %	1 %
4	Середовище (умови)	45 %	40 %	13 %	2 %	0 %

Джерело³⁸³.

2) Рамка досконалості викладання

Рамка досконалості викладання (РДВ) (*англ.* Teaching Excellence Framework) розроблена в Англії (Сполучене Королівство) у 2016 р.^{384,385,386}. РДВ, як і РДД, є специфічним функціональним надпороговим

³⁸⁰ REF 2014: Introduction [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/2014/results/intro/>.

³⁸¹ REF 2014: Key facts [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/2014/media/ref/content/pub/REF%20Brief%20Guide%202014.pdf>.

³⁸² Там само.

³⁸³ Там само.

³⁸⁴ Teaching Excellence Framework (TEF) results 2017 [Electronic resource]: <https://www.timeshighereducation.com/news/teaching-excellence-framework-tef-results-2017>.

³⁸⁵ Teaching Excellence Framework: Year two additional guidance [Electronic resource]: http://www.hefce.ac.uk/media/HEFCE,2014/Content/Pubs/2016/201632/HEFCE2016_32.pdf.

³⁸⁶ TEF: About the TEF [Electronic resource]: <http://www.hefce.ac.uk/lt/tef/whatistef/>.

рейтингом (квазірейтингом, дискретним рейтингом). У зв'язку із гуманістичним спрямуванням РДВ доцільно докладно розглянути її також.

РДВ має на меті визнання та відзначення досконалості у викладанні та навчанні і допомогу майбутнім студентам у визначенні з вищою освітою. Ця важлива мета цілком зрозуміла, адже СК характеризується сектором вищої освіти світового класу з ретельною системою забезпечення і подальшого розвитку високої якості викладання. РДВ є новою системою для визнання досконалого викладання, додатковою до існуючих національних вимог до якості університетів, коледжів та інших провайдерів вищої освіти. Система забезпечує інформацією вступників, щоб допомогти їм вибрати місце навчання. РДВ є добровільною для провайдерів вищої освіти. РДВ розроблена Міністерством освіти Англії, однак заклади (провайдери) Шотландії, Уельса та Північної Ірландії можуть брати участь у РДВ. За РДВ, заклади (провайдери) отримують золоту, срібну або бронзову нагороду, що відображає досконалість їх викладання, навчальної інфраструктури та студентських результатів. Нагороди стосуються бакалаврського викладання³⁸⁷. Такий підхід узгоджується із законом зв'язку складності та самостійності в освіті³⁸⁸, відповідно до якого викладання у традиційному розумінні цього слова більш актуальне для бакалаврського рівня вищої освіти, ніж для більш високих (магістерського, докторського, постдокторського).

Уряд запровадив РДВ у 2016 р. як пробному з метою обґрунтування висновків для наступних років. Результати опубліковані в червні 2017 р., уточнення за результатами апеляцій провайдерів вносилися в серпні цього ж року³⁸⁹.

Шість ключових показників покладені в основу університетського оцінювання. Три з них узяті з Національного обстеження студентів, НОС (*англ.* National Student Survey, NSS) і відображують студентське бачення якості викладання, оцінювання та отриманої академічної підтримки. Четвертий показник пов'язаний з рівнем втрат студентів, тоді як останні два – стосуються випускників. За показниками університет отримує позитивну або негативну позначку (прапорець), якщо вони вищі або нижчі за визначені рівні відповідно до характеристики студентської когорти, або подвійний прапорець, якщо діють добре або погано. Сумарна кількість прапорців становить первинний рейтинг: золотий у разі трьох і більше позитивних прапорців (одинарних чи подвійних, при цьому не мають негативних прапорців; бронзовий – два або більше негативних прапорців (незалежно від результатів); срібний – для решти. Експерти потім уточнюють первинні рейтинги залежно від досягнень виконавців у «розділених метриках» (*англ.* “split metrics”). Тобто проводять аналогічні дії, але в розмежованих різних групах студентів залежно від таких характеристик, як стать, національність, соціальне становище. Після цього експерти уточнюють результати за показниками відносно індивідуальних письмових подань університетів. З огляду на надані контекстуальні докази заклади можуть бути підвищені або понижені в рейтингу. Кінцево експерти розглядають рейтинги «холістично» відповідно до дескрипторів золотого, срібного та бронзового викладацького забезпечення, переглядаючи свої рішення, якщо сумніваються у відповідності дескрипторам³⁹⁰.

За критичним свідченням професора з вищої освіти Ленкастерського університету Пола Ашвіна (*англ.* Paul Ashwin) смисл запровадження та здійснення РДВ, її переваги і недоліки полягають у наступному³⁹¹.

Перше. У 2012 р. плата за навчання в закладах вищої освіти для студентів СК і Євросоюзу в Англії була підвищена до 9 тис. фунтів. Усі англійські університети запровадили цю максимальну плату, що маскує дійсну якість освітніх програм. Англійський уряд запровадив РДВ з метою кращого інформування студентів про якість бакалаврських програм для більш правильного студентського вибору місця навчання. Також метою РДВ є підвищення характеристик викладання і впевненості у визнанні та винагородженні кращих з них університетами. Віднині підвищення оплати навчання, зокрема у зв'язку з інфляцією, залежатиме від результатів РДВ.

³⁸⁷ Там само.

³⁸⁸ Луговий В.І. Зв'язок складності та самостійності в освіті / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50–58 / Те саме: Зв'язок складності та самостійності в освіті / Володимир Луговий, Жанна Таланова (*Relacje zlozonosci i samodzielnosci w edukacje / Wlodimir Lugowij, Zanna Talanowa*) // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogrodzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa–Cieszyn–Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Slaskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69–82.

³⁸⁹ TEF: About the TEF [Electronic resource]: <http://www.hefce.ac.uk/lt/tef/whatistef/>.

³⁹⁰ Teaching Excellence Framework (TEF) results 2017 [Electronic resource]: <https://www.timeshighereducation.com/news/teaching-excellence-framework-tef-results-2017>.

³⁹¹ Там само.

Друге. У РДВ університети екзамнуються за трьома групами показників: студентське бачення викладання, оцінювання та підтримки з Національного обстеження студентів (НОС); відрахування студентів; рівень працевлаштування. Важливо, що жоден із зазначених показників безпосередньо не вимірює якість викладання, хоча НОС дає сприйняття студентами викладання. Натомість показники фокусуються на ефективності викладання. Кожне заявлене інституційне виконання за цими показниками ідентифіковане з урахуванням демографічних особливостей студентів та позначене залежно від того, статистично краще, або гірше воно від реперних значень. Експерти здійснюють первісну оцінку інституційного виконання шляхом наданням позитивних та негативних прапорців з наступним змістовим оглядом інформації та 15-сторінкового подання, виділяючи інституційні приклади досконалого виконання. На основі цього заклад отримує золоту, срібну чи бронзову нагороду.

Третє. РДВ забезпечує студентів кращою інформацією щодо якості бакалаврських програм, ніж комерційні рейтинги закладів вищої освіти. Це відбувається у зв'язку з тим, що результати вищої освіти залежать від демографічних характеристик студентів, що не має нічого спільного з якістю викладання. РДВ прагне контролювати ці відмінності в студентах, чого не роблять університетські рейтинги. Є логіка в тому, що показники РДВ безпосередньо не вимірюють якість викладання. Якість ступеня, резонно очікувати, залежить від студентського сприйняття викладання, забезпечення та оцінювання, а також частки студентів, які залишаються на бакалаврських програмах, та працевлаштування або вступу на магістерські програми. Щодо студентського сприйняття, то за НОС воно стосується освітньої програми в цілому, не вирізняє окремих викладачів і загалом валідне.

Четверте. Відзнаки базуються на оцінці інституційного рівня в цілому. Однак один і той самий університет може надавати програми істотно різної якості. Тож, золота відзнака лише підвищує, а бронзова занижує ймовірність обрання вступником якісної програми. Слід також урахувувати, що якість програми може змінитися впродовж років (4), коли студент вчився, та періоду (3 роки) застосування РДВ. Судження за РДВ базуються на оцінювальних критеріях, що перевіряють «якість викладання», «навчальне середовище» та «студентські результати». Наприклад, критерій «якість викладання» фокусується на мірі, якою заклад заохочує студентів до занять, цінує викладання, пропонує програми, що включають точність і гнучкість, інші ефективні обернені зв'язки щодо студентської роботи. Також неясно, яким чином ці критерії добрані, та чому інші, наприклад, викладацький досвід, виключені. Виникають питання, як критерії формують когерентну цілісність, що свідчить про високоякісне викладання.

П'яте. РДВ має призводити до поліпшення якості викладання. Три групи показників, що використані у 2017 р., доречні. Водночас бракує узгодженого бачення досконалого викладання, про яке свідчить РДВ. У майбутньому уряд планує збільшити число показників. З-поміж яких є потужні показники, що стосуються кількості контактних годин у програмі. Разом з тим відсутні докази, що контактні години валідно вимірюють якість викладання. Проте такий фактор, який має бути необхідним елементом висококваліфікованого викладання, як експертиза тих, хто викладає, не розглядається. Якщо РДВ базується на показниках, що не пов'язані з якістю викладання, у кінцевому підсумку буде вимірюватися інституційна гра, а не досконале викладання. Якщо так станеться, РДВ не призведе до поліпшення якості викладання в університетах.

Тобто у РДВ є резерви її подальшого поліпшення.

За результатами РДВ 2017 р. 134 заклади вищої освіти, а також три альтернативних провайдери з університетським статусом СК відзначено золотими, срібними та бронзовими нагородами (рейтингами) відповідно до якості викладання. За РДВ, як підтриманим урядом оцінюванням викладання на бакалаврському рівні, проранжовано усі заклади вищої освіти Англії і частину інституцій Шотландії та Уельса. Близько третини цих університетів і коледжів (45) отримали найвищий рейтинг – золотий. Срібний рейтинг надано 67 інституціям (майже половині) та бронзовий – 25 закладам (менше п'ятої частини)³⁹².

У табл. 1.5.3 показано представництво за найвищим (золотим) і найнижчим (бронзовим) рейтингами університетів Расселської групи.

³⁹² Там само.

Таблиця 1.5.3

**Університети Расселської групи за найвищими й найнижчими позиціями
Рамки досконалості викладання 2017 р.**

№	Позиція за РДВ та університети	Позиція за Шанхайським рейтингом 2017 р.
Золотий рейтинг		
1	Університет Оксфорда	7
2	Університет Кембриджа	3
3	Університет Бірмінгема	101-150
4	Університет Іксітера	151-200
5	Імперський коледж Лондона	27
6	Університет Лідса	101-150
7	Ньюкастльський університет	201-300
8	Університет Нотінгема	101-150
Бронзовий рейтинг		
9	Лондонська школа економіки і політичних наук	151-200
10	Університет Саутхемтона	101-150
11	Університет Ліверпуля	101-150

Джерело^{393,394}.

Доречно зауважити, що Расселська група – самоорганізована асоціація 24 найкращих публічних дослідницьких університетів СК, що утворена у 1994 р. Група представляє інтереси своїх членів передовсім перед урядом і парламентом країни. Університети Расселської групи оримують приблизно дві треті усіх університетських дослідницьких грантів і контрактів, присуджують 60 % докторських ступенів у СК та мають понад 30 % студентів із-за меж ЄС. Загалом у РДД 2014 р. 68 % провідних у світі (4*) та 68 % з видатним впливом (4*) досліджень виконано університетами цієї групи^{395,396}.

3) Взаємозв'язок між оцінюванням якості та Рамкою досконалості викладання

Краще зрозуміти роль Рамки досконалості викладання (РДВ) можна через порівняння з оцінюванням якості. Таке зіставлення здійснено в джерелі³⁹⁷ і полягає в наступному.

Оцінювання якості (ОЯ) (*англ.* Quality Assessment, QA) та РДВ формують узгоджену систему, проте відіграють різну, взаємодоповняльну роль. ОЯ забезпечує основи, які гарантують, що провайдери надають висококваліфікований академічний студентський досвід, досягають хороших студентських результатів та захищають інтереси студентів. Оцінювання також надає впевненість у доброчесності бакалаврських стандартів, у тому, що цінність і репутація британських ступенів захищені. РДВ стимулює досконале викладання і забезпечує кращу інформацію студентам для здійснення інформованого вибору. ОЯ і РДВ таким чином мають працювати спільно для просування, підтримки і винагородження безперервного поліпшення освіти і кращих студентських результатів.

Існує загальне розуміння у СК базової якості, що визначена очікуваннями за Кодом якості вищої освіти (*англ.* Quality Code for Higher Education) і Рамками кваліфікацій вищої освіти (*англ.* Frameworks for Higher Education Qualifications) і потребує забезпечення у вищій освіті. Водночас підходи до ОЯ відмінні в різних частинах СК. В Англії та Північній Ірландії Щорічний огляд провайдера, ЩОП (*англ.* Annual Provider Review, APR) стає первинним механізмом для забезпечення якості закладів вищої освіти та коледжів подальшої освіти, що отримують пряме і непряме фінансування від РФВОА чи Міністерства економіки Північної Ірландії. Усі провайдери Англії та Північної Ірландії переходять до організації ЩОП у 2016/17 р. Для невеликої кількості провайдерів, які не перейшли до системи ЩОП, попередній огляд оцінювання якості визначатиме їх прийнятність для РДВ.

³⁹³ Там само.

³⁹⁴ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

³⁹⁵ Russell Group [Electronic resource]: https://en.wikipedia.org/wiki/Russell_Group.

³⁹⁶ Russell Group [Electronic resource]: <http://www.russellgroup.ac.uk/>.

³⁹⁷ Teaching Excellence Framework (TEF) results 2017 [Electronic resource]: <https://www.timeshighereducation.com/news/teaching-excellence-framework-tef-results-2017>.

Альтернативні провайдери в Англії, які безпосередньо не отримують фінансування від РФВОА, перевіряються Агенцією забезпечення якості, АЗЯ (*англ.* Quality Assurance Agency, QAA) і переходять до так званого Огляду вищої освіти альтернативних провайдерів, ОВО АП (*англ.* Higher Education Review for alternative providers).

У Шотландії провайдери беруть участь в Інституційному огляді, що веде до вдосконалення, ІОВВ (*англ.* Enhancement-Led Institutional Review, ELIR), який становить частину всеохоплюючої Рамки підвищення якості, РПЯ (*англ.* Quality Enhancement Framework, QEF). ІОВВ робить наголос на підвищенні одночасно із забезпеченням. Це включає контрольний візит, де перевіряючі взаємодіють безпосередньо із закладом.

Уельс має таку ж рамку забезпечення якості, що й Англія та Північна Ірландія. У більшості випадків попереднє оцінювання якості провайдерів визначає їх прийнятність до РДВ. Однак частина провайдерів буде оцінюватися новим розширеним процесом перевірки.

У всіх випадках оцінювання якості забезпечує передумову для РДВ. Перевірки з оцінювання якості (чи то у формі ЩОП, ІОВВ, ОВО АП, чи то в ранніх формах контролю) типово розглядають ширшу зону, ніж лише якість викладання. Хоча вони можуть та роблять визнання досягнень понад базовий рівень, однак первинно націлені на страхування того, що якість і стандарти задовольняють загальним порогам. РДВ забезпечує додаткові судження щодо виконання понад базовий рівень якості викладання і навчання. Досконалість викладання визначена широко, щоб охопити якість викладання, навчальне середовище, студентські результати та навчальні досягнення.

Для провайдерів в Англії, які продовжують ЩОП, певні однакові дані для моніторингу якості за ЩОП, будуть використані для оцінювання виконання в РДВ. Оскільки ці дані збираються централізовано, провайдери, беручи участь у РДВ, не потребуватимуть заповнення додаткових анкет, що знижує адміністративний тягар для закладів. Експерти РДВ не перевіряють провайдерів щодо базового рівня і стандартів, сфокусовані на виконанні понад базовий рівень. Якщо якість і стандарти, визначені через оцінювання якості, матимуть вплив на відзначення провайдерів за РДВ, провайдер може втратити нагороду. В Англії результати оцінювання якості і РДВ будуть представлені в Реєстрі провайдерів вищої освіти (*англ.* Register of HE Providers) та в офіційних джерелах інформації для студентів. У *табл. 1.5.4* наведено модель рамки оцінювання за РДВ.

Таблиця 1.5.4

Рамка оцінювання

№	Аспект якості Зона якості викладання і навчання	Якість викладання (ЯВ)	Навчальне середовище (НС)	Студентські результати і навчальні здобутки (СР)
1	2	3	4	5
1	Критерії Твердження, відносно яких експерти мають зробити оцінювання	Критерії якості викладання	Критерії навчального середовища	Критерії студентських результатів і навчальних досягнень
2	Свідчення	Ключові критерії		
		- Викладання мого курсу (шкала 1 НОС ^а) - Оцінювання та зворотний зв'язок (шкала 2 НОС ^а)	- Академічна підтримка (шкала 3 НОС ^а) - Без продовження (АСВО ^б)	- Працевлаштування / подальше навчання (ПВВО ^в) - Висококомпетентне працевлаштування / подальше навчання (ПВВО ^в)
		Розділені критерії Додаткові свідчення (подання провайдера)		
3	Констатація здобутків Зокрема, чому присуджено ранг	Короткий опис того, чому, зокрема, був присуджений ранг, включаючи часткові наголоси		
4	Загальний результат, РДВ ранг	Присуджений рівень		

Примітка: ^а Національне обстеження студентів.

^б Агентство із статистики вищої освіти.

^в Призначення випускників вищої освіти (*англ.* Destination of Leavers from Higher Education, DLHE).

Джерело *табл. 1.5.4*³⁹⁸.

У табл. 1.5.5 наведено критерії оцінювання за РДВ

Таблиця 1.5.5

Критерії оцінювання за Рамкою досконалості викладання

№	Аспект якості Зона якості викладання і навчання	Індикатор	Критерій
1	2	3	4
1	Якість викладання	Студентські результати	Викладання забезпечує ефективні побудження, виклики та контактні години, що заохочують студентів до результативного навчання
		Оцінювання викладання	Інституційна культура сприяє досконалому викладанню, визнає та винагороджує його
		Точність і гнучкість	Розроблення та вдосконалення курсів, стандарти та оцінювання ефективні для розвитку самостійності, знань, розуміння і умінь студентів відповідно до їх потенціалу
		Зворотний зв'язок	Оцінювання та зворотний зв'язок використовуються ефективно для допомоги студентському навчанню, прогресу та успішності
2	Навчальне середовище	Ресурси	Матеріальні та інформаційні ресурси використовуються ефективно для допомоги студентському навчанню та розвитку самостійного навчання і дослідницьких компетентностей
		Стажування, дослідницька і професійна практика	Навчальне середовище збагачене студентським впливом та залученням щодо авангардно забезпечених стажування, дослідницької та/або професійної практики
		Індивідуальне навчання	Студентський академічний досвід адаптовано до індивідуальних, максимізованих норм утримання, досягнень і прогресу
3	Студентські результати і навчальні досягнення	Працевлаштування і подальше навчання	Студенти досягають своїх освітніх та професійних цілей, зокрема успіху в подальшому навчанні або висококваліфікованій зайнятості
		Здатність до працевлаштування та міжпредметні компетентності	Студенти опановують знання, уміння та якості, що ціняться роботодавцями та підвищують особистісний та професійний рівні
		Позитивні результати для всіх	Позитивні результати досягнуто студентами будь-якого походження, зокрема знедолених або тих, хто має підвищений ризик неуспішності

Джерело: [183].

У табл. 1.5.6 наведено можливі приклади доказів за кожним з вищезгаданих аспектів якості.

Приклади свідчень якості за кожним з аспектів якості

№	Аспект якості	Приклади свідчень
1	Якість викладання	Впливовість і результативність залучення студентів до оцінювання викладання, тобто збирання відповідей та реагування на них
		Впливовість та ефективність схем, що сфокусовані на моніторингу та максимізації студентського зв'язку з навчанням, таких як Обстеження занять СК (<i>англ.</i> UK Engagement Survey, UKES) тощо
		Визнання курсів професійними, засновницькими та регуляторними органами
		Як провайдер досягає позитивних результатів для студентів, при цьому успішно ідентифікує, спрямовує та упереджує рівень інфляції
		Кількісна інформація щодо інтенсивності викладання, напр. зважена к-сть контактних год.
		Впливовість та результативність зовнішнього екзаменування
		Впливовість та ефективність схем спостереження за викладанням
		Впливовість та результативність інноваційних підходів, технологій чи освітніх досліджень
		Системи визнання та винагородження, їх вплив та ефективність, включаючи прогрес і підтримку можливостей персоналу, що базуються на зобов'язаннях та виконанні
		Кількісна інформація стосовно кваліфікації, досвіду та контрактних умов викладачів
		Впливовість та результативність ініціатив із зворотного зв'язку, спрямованих на підтримку студентського розвитку, прогресу і досягнень
2	Навчальне середовище	Впливовість та ефективність ініціатив, спрямованих на підтримку переходу всередині та між курсами вищої освіти
		Кількісна інформація, що демонструє пропорційність інвестицій у викладацьку та навчальну інфраструктуру
		Використання і результативність аналітиків з відстеження та моніторингу прогресу і розвитку
		Міра, сутність та вплив залучення роботодавців до розроблення курсів та/або їх реалізацію, включаючи бакалаврське стажування
		(Для відповідних провайдерів) Свідчення уельського медіа забезпечення (<i>англ.</i> Evidence of Welsh medium provision), що сприяє студентському академічному досвіду
		Впливовість та ефективність ініціатив, спрямованих на розуміння, оцінювання і покращення утримання та завершення
3	Студентські результати та навчальні досягнення	Навчальні досягнення і подолання відстані усіма студентами, включаючи тих, хто здобуває вищу освіту без відриву від трудової діяльності через їх професійну зайнятість
		Кар'єрне підвищення та просування для випускників
		Свідчення тривалих трудових результатів та прогресу випускників, включаючи висококваліфіковану зайнятість
		Впливовість та результативність ініціатив, спрямованих на підготовку студентів для подальшого навчання і досліджень
		Впливовість та ефективність ініціатив, спрямованих на працевлаштування випускників
		Міра залучення студентів до виробництва та підприємництва
		Число, вплив та успішність «стартапів» випускників
		Застосування та результативність ініціатив, що використовуються для допомоги вимірюванню та фіксації студентського прогресу, таких як Середній випускний бал (<i>англ.</i> Grade Point Average, GPA)
		Впливовість ініціатив, спрямованих на ліквідацію прогалів у розвитку, досягненнях та прогресі студентів різного соціального походження, зокрема знедолених або тих, хто має високий ризик недосягнення позитивних результатів

Джерело табл. 1.5.6³⁹⁹.

У табл. 1.5.7 наведено критерії РДВ, за якими присуджуються золоті, срібні і бронзові ранги.

Таблиця 1.5.7

Критерії присудження підсумкових відзнак за Рамкю досконалості викладання

№	Рівень відзнаки	Критерій
1	2	3
1	Золота	<p>Експертний орган присуджує провайдеру золотий рейтинг, якщо вбачається ймовірним на основі доступних свідчень, що забезпечення систематично видатне та виявлено найвищу якість у секторі вищої освіти СК, а саме таке.</p> <p>Провайдер досяг систематичних видатних результатів для студентів різного соціального статусу, зокрема з огляду на утримання і прогрес щодо висококваліфікованої зайнятості та подальшого навчання. Практика розроблення курсів та оцінювання забезпечує шкалу для видатних рівнів гнучкості, що гарантує всім студентам, які істотно вимагають реалізації свого повного потенціалу та набувають знань, розуміння і умінь, котрі найбільш високо цінуються роботодавцями. Оптимальні рівні контактного часу, включаючи видатне персоналізоване забезпечення, гарантує найвищі рівні взаємодії та дієвого зобов'язання щодо навчання від студентів.</p> <p>Видатні матеріальні та інформаційні ресурси активно і систематично використовуються студентами для поліпшення навчання. Студенти системно і часто залучені до розвитку через передові дослідження, стажування і практики, беруть участь у цих заходах. Інституційна культура, що сприяє, визнає та винагороджує досконале викладання, притаманна усьому провайдеру.</p>
2	Срібна	<p>Експертний орган присуджує провайдеру срібний рейтинг, якщо вбачається ймовірним на основі доступних свідчень, що забезпечення високої якості значно і систематично перевершує поріг базової якості, яка очікується від вищої освіти СК, а саме таке.</p> <p>Провайдер досяг досконалих результатів для студентів, зокрема з огляду на утримання та прогрес у висококваліфікованій зайнятості та подальшому навчанні. Практика розроблення курсів та оцінювання забезпечує шкалу для високих рівнів гнучкості, що гарантує всім студентам, які значно вимагають та набувають знань, розуміння і умінь, котрі високо цінуються роботодавцями. Підходящі рівні контактного часу, включаючи персоналізоване забезпечення, гарантують високі рівні взаємодії та зобов'язання щодо навчання від студентів.</p> <p>Матеріальні та інформаційні ресурси високої якості використовуються студентами для поліпшення навчання. Студенти залучені до розвитку від передових досліджень, стажувань і практик та час від часу беруть участь у цих заходах. Інституційна культура, що сприяє, визнає та винагороджує досконале викладання, запроваджена провайдером.</p>
3	Бронзова	<p>Експертний орган присуджує провайдеру бронзовий рейтинг, якщо вбачається ймовірним на основі доступних свідчень забезпечення задовільної якості, а саме таке.</p> <p>Більшість студентів досягли хороших результатів, однак, провайдер ймовірно істотно нижче реперного рівня в одній або кількох областях, зокрема з огляду на утримання та прогрес у висококваліфікованій зайнятості та подальшому навчанні. Практика розроблення курсів та оцінювання забезпечують достатню гнучкість, що гарантує більшості студентів прогрес та набуття знань, розуміння і умінь, які цінуються роботодавцями. Достатні рівні контактного часу, включаючи персоналізоване забезпечення, гарантує хорошу взаємодію та зобов'язання стосовно навчання від більшості студентів.</p> <p>Матеріальні та інформаційні ресурси використовуються студентами для подальшого навчання. Студенти час від часу залучені до розвитку від передових досліджень, стажувань і практик, та іноді беруть участь у цих заходах. Інституційна культура, що сприяє, визнає та винагороджує досконале викладання, застосовується провайдером.</p>

Джерело табл. 1.5.7⁴⁰⁰.

У табл. 1.5.8 показано розподіл ролей у межах адміністрування РДВ.

Таблиця 1.5.8

Функції персоналу різних категорій у межах адміністрування Рамки досконалості викладання

№	Категорія персоналу	Опис функцій
1	2	3
1	Експерти	Експертами РДВ є або експерти у викладанні та навчанні у вищій освіті, або студенти. Їх функція – оцінити подання та погодити попередні результати
2	Службовці	Службовцями РДВ є персонал від РФВОА та АЗЯ. Їх роль переконатися, що процес проходить нормально і експертам надано технічні поради коректно, але не беруть участі в оцінюванні.
3	Експерти від роботодавців та Світої преси (WP) Члени Експертного органу	Їхня роль забезпечити фаховий внесок у процес оцінювання відповідно до наявного експертного досвіду, брати участь у прийнятті остаточного рішення Експертного органу РДВ
4	Експертний орган	Експертний орган РДВ є органом прийняття рішень. Складається з експертів у викладанні та навчанні і студентів (які за бажанням можуть також бути експертами) та експертів від роботодавців і Світової преси. Роль експертного органу прийняти остаточне рішення щодо рейтингів РДВ, модеруючи та підтверджуючи попередні висновки, що рекомендовані експертами. Експертний орган РДВ очолює голова РДВ

Джерело⁴⁰¹.

До РДВ додається глосарій.

У табл. 1.5.9 наведено окремі ключові терміни з глосарію РДВ.

Таблиця 1.5.9

Вибрані ключові терміни з глосарію Рамки досконалості викладання

№	Термін	Визначення терміну
1	2	3
1	Аспекти якості	Галузі якості викладання та навчання, у яких сформульовано критерії, за котрими оцінюються провайдери, а саме: якість викладання, навчальне середовище, студентські результати та навчальні досягнення
2	Значна різниця	Згідно з метриками, провайдерський індикатор вважається значно відмінним від рівня відліку (орієнтиру), якщо Z-бал є +/- 1,96
3	Індикатор	Провайдерське значення для певного виміру (метрики), що виражає пропорцію, наприклад, таку, як процент студентів, що виявляють задоволення викладанням та навчанням
4	Ключові метрики	Виміри, виходячи з національних обстежень і звітних даних, які визначені, протестовані та задекларовані як ключова частина свідчень, що використовуються в оцінюванні за РДВ
5	Критерії	Твердження, відповідно до яких експерти здійснюють судження
6	Контекстуальні дані	Дані щодо роду та операційного контексту провайдера такі, як розмір, місце розташування та чисельність студентів, що використовуються експертами для інтерпретації виконання відповідно до ключових метрик і додаткових свідчень, однак самі по собі не формують базу для будь-яких суджень з досконалості
7	Навчальне середовище	Один з аспектів якості, що описаний в основному тексті

⁴⁰¹ Там само.

1	2	3
8	Оцінювання якості	Оцінювання якості є синтетичним терміном, що використовується стосовно домовленостей із забезпечення провайдером вищої освіти основних очікувань
9	Провайдер вищої освіти	Провайдер вищої освіти (провайдер) – організація, що надає вищу освіту. Провайдером може бути присуджуючий орган або надавач вищої освіти від імені іншого присуджуючого органу. Термін охоплює заклади вищої освіти, коледжі подальшої освіти та альтернативних провайдерів
10	Рамка оцінювання	Рамка оцінювання встановлює, як судження щодо досконалості мають здійснюватися. Це стосується аспектів якості, критеріїв, роду свідчень та того, як свідчення оцінюються відповідно до критеріїв для визначення рейтингів
11	Рейтинг РДВ	Рейтингом РДВ є рівень досконалості, досягнутий провайдером відповідно до РДВ. Можливі три рейтинги: золотий, срібний, бронзовий
12	Рівень відліку (орієнтир)	Рівень відліку (орієнтир) є середньозваженим по сектору, де зваження базується на характеристиках студентів у провайдера. Індивідуальний орієнтир розраховано для кожного провайдера, метрики та розмежування: розраховано виключно із звітних даних, що інформують про метричні висновки
13	Розщеплення	Категорії, за якими ключові виміри (метрики) розділені, щоб показати, як провайдер виконує з огляду на різні групи студентів та/або в різні роки
14	Студентські результати та навчальні досягнення	Один з аспектів якості, що описаний в основному тексті
15	Ухвала РДВ	Ухвалою РДВ є рейтинг РДВ. Ухвали РДВ другого року дійсні три роки
16	Якість викладання	Один з аспектів якості, що описаний в основному тексті
17	Z-бал	Стосовно вимірів (метрик) Z-бал виражає кількість стандартних відхилень провайдерських індикаторів від рівня відліку (орієнтиру) та використовується як міра статистичної різниці

Джерело⁴⁰².

Таким чином, Рамка досконалості викладання є системним студентоцентричним гуманістичним механізмом визначення та вдосконалення рівня якості викладацько-навчальної діяльності провайдерів вищої освіти СК, що перевищує базову якість та прийняті стандарти (очікування).

За великим рахунком, РДД і РДВ синергійно підвищують якість вищої освіти в Сполученому Королівстві.

1.6. Розвиток дуальної дослідницько-викладацької функції науково-педагогічних працівників: в аудиторію через лабораторію

Якщо вище розглядалася місія (освіта, дослідження, творчість/інновація) провідних університетів світу, а також інституційні рамки досконалих досліджень (2014 р. з черговою реалізацією у 2021 р.) і викладання (2017 р.) у вищій освіті Сполученого Королівства, що за університетським потенціалом є країною-лідером в Європі та Світі, то нижче аналізується персоналізована дослідницько-викладацька роль викладачів закладів вищої освіти. Щодо двох можливих опцій формулювання цієї ролі – «викладацько-дослідницька» та «дослідницько-викладацька» – то в підрозділі обґрунтовується закономірність саме другого із зазначених варіантів. Адже в сучасному університеті викладач перед тим, як увійти в аудиторію до студентів, образно кажучи, повинен пройти через лабораторію, тобто ґрунтовно підготуватися в дослідницько-інноваційному сенсі.

Відтак, інтегрована дихотомічна освітньо-дослідницька діяльність закладів детермінує таку саму ізоморфну (переважно із дзеркальним відображенням) дуальну дослідницько-викладацьку функцію викладачів вищої освіти.

Хоча в університетській місії звичайний порядок головних слів становить «освіта – дослідження – творчість/інновація», в окремих дослідницьких університетах він може змінюватися на «дослідження – освіта – творчість/інновація» [85], підкреслюючи актуальність дослідницької діяльності саме для модерної освіти та за умови розгляду освіти як основної діяльності. У провідних закладах вищої освіти діяльність викладача складається (принаймні має складатися) спочатку з дослідження предмета викладання, а потім власне з викладання на основі досконалого знання і розуміння предмета, що викладається. Крім того, необхідним є дослідження ефективних методів і технологій викладання, наприклад, уявлення про дію закону зв'язку складності та самостійності в освіті або закону базисної організації компетентностей. На практиці ця закономірна дослідницька вимога (урахування предметно-педагогічної дихотомії контенту освіти) не завжди дотримується. Однак, хоча викладацька майстерність не може замінити володіння предметом, водночас вона важлива для ефективного навчання, формування, крім предметних (спеціальних), також загальних компетентностей (значення яких останнім часом зростає), тобто якісної, відтак і гуманної вищої освіти. Свідченням цього став І Європейський форум з навчання і викладання, що відбувся у Парижі 28-29 вересня 2017 р. Інакше, у нинішніх умовах викладач має, знову таки висловлюючись фігурально, не наповнити студента як посудину знаннями, розуміннями, іншими компетентностями, а запалити як факел для безперервного впродовж життя компетентнісного самовдосконалення за викладацької підтримки.

Щодо України, то Законом України «Про наукову і науково-технічну діяльність»⁴⁰³ (стаття 1) визначено, що:

«12) наукова діяльність – інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання нових знань та (або) пошук шляхів їх застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження;

...

24) науково-педагогічна діяльність – педагогічна діяльність в університетах, академіях, інститутах та закладах післядипломної освіти, що пов'язана з науковою та (або) науково-технічною діяльністю;

...

26) науково-технічна діяльність – наукова діяльність, спрямована на одержання і використання нових знань для розв'язання технологічних, інженерних, економічних, соціальних та гуманітарних проблем, основними видами якої є прикладні дослідження та науково-технічні (експериментальні) розробки;»

З визначень наукової і науково-технічної діяльності видно, що вона, за великим рахунком, еквівалентна діяльності з досліджень і розробок у міжнародній англомовній термінології, або дослідницько-інноваційній діяльності.

Викладацьку діяльність можна коротко визначити, як діяльність з проведення навчальних занять за освітніми програмами у закладах освіти або індивідуально. Викладацька діяльність на дослідницько-інноваційній основі по суті є науково-педагогічною діяльністю. Науково-педагогічна діяльність – основна діяльність у вищій освіті. Принципово, що в цьому словосполученні слово «науково» стоїть першим.

Закonom України «Про освіту»⁴⁰⁴ (стаття 1) викладацьку діяльність визначено як:

«4) викладацька діяльність – діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо), та провадиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником, самозайнятою особою (крім осіб, для яких така форма викладацької діяльності заборонена законом), або іншою фізичною особою на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору;».

⁴⁰³ Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

⁴⁰⁴ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

З визначення викладацької діяльності випливає, що ця діяльність передбачає взаємодію, контакт із здобувачем освіти, зокрема вищої. Відтак викладацька діяльність гуманістично орієнтована. Водночас з огляду на завдання, які ставляться перед викладацькою діяльністю у вищій освіті, вона (діяльність) повинна базуватися на сучасних дослідженнях і розробках^{405,406}. Це враховує Болонський процес, за яким вища освіта має бути дослідницько базованою (*англ.* Research-Based Higher Education)⁴⁰⁷.

Для уточнення функції сучасного університетського викладача принципово важливим виявилось навчання національних експертів з реформування вищої освіти країн-партнерів Європейського Союзу за темою «Викладання на основі досліджень: університети, підприємство та трикутник знань», яке відбулося наприкінці травня 2017 р. в University of Milan (Італія). Навчання було організоване в межах програми ЄС Еразмус+ за проектом SPHERE (Підтримка та просування експертів з реформування вищої освіти). За схожою актуальною проблематикою за участю Network of Universities from the Capitals of Europe (UNICA) (Асоціації університетів столиць Європи) проводився семінар для болонських та національних експертів «Базована на дослідженнях освіта: стратегія та імплементація» у високореєтинговому Eötvös Loránd University (Угорщина) у листопаді 2012 р.⁴⁰⁸. Така тематика відображує загальну тенденцію в рамках Болонського процесу та в контексті європейських просторів вищої освіти і досліджень щодо здійснення вищої освіти всіх рівнів на дослідницькій основі. Ця прогресивна тенденція з урахуванням явно вираженого дослідницько-інноваційного типу глобального розвитку врахована в новому Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.)⁴⁰⁹ і підтверджена Законом України «Про освіту» (2017 р.) у частині вищої освіти⁴¹⁰.

Між- та багатодисциплінарний дослідницький University of Milan, де проходило навчання експертів, обрано доцільно. В умовах підготовки змін і доповнень до Закону України «Про вищу освіту», зокрема в частині управління, забезпечення та вдосконалення освітньої якості, підвищення конкурентоспроможності вищої освіти феномен цього університету потребує докладного висвітлення⁴¹¹.

Заклад стабільно входить до міжнародних університетських рейтингів Шанхайський (до групи 300 найкращих у 2017 р.) та «Times» (поділяв 301-350 місця у 2017 р.)^{412,413}. Цей відносно молодий заклад єдиний в країні, який входить до League of European Research Universities (Ліги європейських дослідницьких університетів). Ліга охоплює 23 провідних університети з високою дослідницькою активністю Сполученого Королівства (5 закладів), Франції (3), Німеччини (3), Нідерландів (3), Швейцарії (2) та Данії, Швеції, Фінляндії, Бельгії, Ірландії, Іспанії та Італії (по одному). Ліга прагне впливати на європейську політику та формувати кращу практику через взаємний обмін досвідом⁴¹⁴.

Утворений у 1924 р. шляхом злиття двох закладів з традицією діяльності в медичній, науковій та гуманітарній сферах University of Milan швидко виріс до дуже великої у класифікації рейтингу «QS» інституції (90 тис. студентів) і в 1998 р. став донором ще одного державного міського університету – University of Milano-Bicossa (33 тис. студентів), також міждисциплінарного, з широким спектром академічних програм, високореєтингового. Обидва заклади мають сприятливий дослідницько-інноваційний регіональний контекст. Адже, Мілан є другим за величиною містом Італії, містом-лідером щодо інвестицій в технологічні дослідження і розробки, містом знань, що створює унікальне наукове середовище, яке включає 12 університетів і значну кількість дослідницьких інститутів. Нині University of Milan, у якому здобувають освіту близько 64 тис. студентів (57 тис. в еквіваленті денної форми навчання), має потужний штат працюючих на постійній основі (понад 2 тис.) і запрошених (170) професорів, а також технічного і адміністративного персоналу (близько 2 тис.), розвинуту дослідницьку інфраструктуру. Професори поєднують освітню і наукову (фундаментальну, прикладну,

⁴⁰⁵ Луговий В. Інтеграція освіти і науки як чинник національної безпеки / В. Луговий // Педагогічна газета. – 2017. – верес.-жовт. – № 5. – С. 3.

⁴⁰⁶ Луговий В. Підготовка докторів філософії в Україні: вивчення та використання фінського досвіду / В. Луговий, С. Калашнікова, І. Драч // Педагогічна газета. – 2017. – трав.-черв. – № 3. – С. 3.

⁴⁰⁷ Луговий В. Дослідницько-інноваційна модернізація європейських університетів / В. Луговий, М. Винницький // Педагогічна газета. – 2017. – верес.-жовт. – № 5. – С. 3.

⁴⁰⁸ Там само.

⁴⁰⁹ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁴¹⁰ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

⁴¹¹ Луговий В. Дослідницько-інноваційна модернізація європейських університетів / В. Луговий, М. Винницький // Педагогічна газета. – 2017. – верес.-жовт. – № 5. – С. 3.

⁴¹² The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁴¹³ THE World University Rankings [Electronic resource]: www.timeshighereducation.co.uk/.

⁴¹⁴ Луговий В. Дослідницько-інноваційна модернізація європейських університетів / В. Луговий, М. Винницький // Педагогічна газета. – 2017. – верес.-жовт. – № 5. – С. 3.

експериментальну) діяльність, маючи невелике навчальне навантаження, у кілька разів менше, ніж зазвичай професор в українському закладі вищої освіти⁴¹⁵.

З 1989 р. університет наділений повною автономією. За великих масштабів закладу система управління в ньому компактна. Вона включає обраного і законодавчо уповноваженого ректора, який представляє заклад і здійснює координацію, впровадження і моніторинг університетської політики. Ректор є президентом Ради директорів і Академічного сенату. На Раду директорів покладено виконавчі функції та зобов'язання з вироблення політики, нагляду за пошуком та отриманням фінансових ресурсів, управління адміністративно-культурною базою та кадрового планування. Цей орган налічує 10 членів: вісім експертів (чотири університетських і чотири зовнішніх) та два студенти. Академічний сенат, що складається з 32 обраних членів (науково-педагогічних й інших працівників та студентів) є колегіальним органом, який визначає стратегію і політику, координує освітню і наукову діяльність. Очолює адміністрацію (у складі 10 виконавчих менеджерів та понад 900 адміністративно-технічних працівників) генеральний директор. До його повноважень віднесено реалізацію планів і цілей, визначених управлінськими органами, а саме: відповідає за менеджмент фінансових, матеріальних, інструментальних ресурсів, активів, адміністративно-технічного персоналу та організацію адміністративних служб. Адміністрація покликана управляти ресурсами, процесами і службами з підтримки навчальної та дослідницької діяльності. Освітньо-дослідницька організаційна структура університету така: 8 факультетів, 2 школи, 33 департаменти, очолювані директорами із складом постійних професорів та майже 1 тис. адміністративно-технічного персоналу. Департаменти скеровують освітню та дослідницьку діяльність, кожен з них має директора та колегіальний орган, наділений адміністративно-організаційними функціями. Факультети і школи є об'єднуючими підрозділами, що відповідають за планування, підтримання та координацію курсів відповідних предметних галузей. На кожному факультеті утворено керівний комітет, до якого входять директори та невелика кількість професорів факультетських департаментів⁴¹⁶.

Щодо навчання експертів на базі University of Milan, то на першій пленарній сесії розглядалася проблема, як дослідження можуть бути пов'язані з викладанням та інформаційно його забезпечувати. Висвітлювався університетський досвід на прикладі прикладної і медичної фізики та екологічної і прикладної ботаніки. Істотний інтерес викликав також досвід системної взаємодії досліджень і викладання, про який доповів представник високореєтингового Weizmann Institute of Science Ізраїлю. Друга пленарна сесія фокусувалася на дуальній ролі професорів як дослідників і викладачів. Розглядалися приклади з фармакології та молекулярної біології. Визнано необхідним пошук балансу між викладанням та дослідженнями, а також фінансування досліджень методів викладання. На третій пленарній сесії обговорювалося питання партнерства з виробництвом задля як досліджень, так і викладання. Цього разу увага була зосереджена на сфері інформаційно-комунікаційних технологій та комп'ютерних наук. Зауважено, що замкнена модель (під конкретний результат) фінансування досліджень виробництвом, на відміну від відкритої моделі, не призводить до революційних винаходів у науці і відповідних індустріальних змін. Нарешті, на четвертій пленарній сесії розв'язувалася проблема, як інтегрувати підприємництво у викладання. У зв'язку з цим підкреслено необхідність залучення викладачів з промисловості, бізнесу, проведення студентського стажування (практики) на передових підприємствах, а також використання дуальної і змішаної форм вищої освіти. Тематики пленарних сесій обговорені також на трьох змінних за складом робочих групах з числа учасників навчання з наступною презентацією результатів⁴¹⁷.

З урахуванням дослідницько-інноваційного типу прогресу, прискорення його темпів, місії передових університетів світу, ролі викладача в сучасному закладі вищої освіти, кращої практики поєднання навчальної і дослідницької діяльності посилюється тенденція збільшення в бюджеті робочого часу викладача частки дослідницько-інноваційної діяльності. Нині оптимальним вважається обсяг контактних (аудиторних) занять викладача 120-180 годин на академічний рік. Решту часу зайнятості викладач має витратити на підготовку до зустрічі із студентами, на дослідження і розробки, аби бути на передньому краї як предметної сфери, так і педагогічних способів викладання. Перевантажений навчальною діяльністю (яка в Україні законодавчо унормована до 600 годин на рік⁴¹⁸) викладач, який через неконкурентоспроможну заробітну плату ще додатково набирає до 300-600 годин в інших закладах, несе великий ризик неякісного, неактуального, відсталого, неефективного навчання. Інша умова якісної вищої освіти – наявність розвинутої навчальної і

⁴¹⁵ Там само.

⁴¹⁶ Там само.

⁴¹⁷ Там само.

⁴¹⁸ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

дослідницької інфраструктури, чого також бракує вітчизняним університетам, академіям, інститутам, насамперед через подрібненість, розпорошеність, профільну неадекватність, надмірне дублювання їхньої мережі. Розв'язання цієї проблеми дасть змогу повною мірою реалізувати дослідницько-інноваційний потенціал наявних в Україні докторів і кандидатів наук, які за основним місцем роботи переважно зосереджені у закладах вищої освіти^{419,420,421}. Саме заради студентів шлях викладача в аудиторію має пролягати через лабораторію. Це з-поміж іншого буде запорукою формування у здобувачів вищої освіти ключової компетентності – здатності до самостійного безперервного подальшого навчання.

1.7. Розвиток самостійності студентів: з аудиторії в лабораторію. Застосування закону зв'язку складності та самостійності в освіті

Останнім часом у теорії і практиці освіти посилено увагу до рівневої організації та стандартизації освіти і кваліфікацій [30; 39; 76; 115; 143; 186]. При цьому класифікаційний рівень освітніх програм і наданих кваліфікацій передовсім визначається мірою їх складності [39; 76; 115; 143; 186]. Серед базових компетентностей, якими описуються кваліфікаційні рівні в міжнародних і національних рамках кваліфікацій, виокремлюється здатність до автономності та відповідальності в діяльності, подальшого навчання, розвитку [76; 115; 143; 186]. Також накопичено фактологічні дані, що дали підстави зробити певні теоретичні узагальнення стосовно зв'язку складності та самостійності в освіті.

Це здійснено в роботі⁴²², яка спирається на те, що нині категорія складності виступає ключовим критерієм для рівневого шкалювання кваліфікацій узагалі (в європейських і національних рамках кваліфікацій [76; 115; 143; 186]), освітніх програм та відповідних освітніх досягнень і кваліфікацій (у Міжнародній стандартній класифікації освіти⁴²³, національних стандартних класифікаціях освіти окремих країн⁴²⁴). Складність тлумачиться, як «3) важкість для розуміння, вирішення, здійснення»⁴²⁵. Щодо самостійності (здатності діяти без сторонньої допомоги або керівництва⁴²⁶), то вона розглядається як важливий компонент базових компетентностей, що характеризують (описують) кваліфікації (кваліфікаційні рівні).

Так, у Європейській рамці кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ) (EQF LLL) 2008 р., створеній з використанням принципу складності, серед базових компетентностей, у термінах яких описуються кваліфікаційні рівні, значаться відповідальність та автономність, що зростають з підвищенням рівня [186]. Це стосується і оновленої версії ЄРК НВЖ 2017 р.⁴²⁷

Те саме можна зазначити щодо Національної рамки кваліфікацій (НРК) 2011 р.⁴²⁸ із змінами, внесеними Законом України «Про освіту» 2017 р.)⁴²⁹.

⁴¹⁹ Луговий В. Інтеграція освіти і науки як чинник національної безпеки / В. Луговий // Педагогічна газета. – 2017. – верес.-жовт. – № 5. – С. 3.

⁴²⁰ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Авшенюк Н.М. ... Кремень В.Г. ... Луговий В.І. ... Слюсаренко О.М. ... Таланова Ж.В. та ін. / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (до 25-річчя незалежності України).

⁴²¹ Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2016/17 навчального року: статистичний бюлетень / Державна служба статистики України [Електронний ресурс]: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.

⁴²² Луговий В.І. Зв'язок складності та самостійності в освіті / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50–58 / Те саме: Зв'язок складності та самостійності в освіті / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielnosci w edukacje / Wlodimir Lugowij, Zanna Talanowa) // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogrodzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa–Cieszyn–Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydzial Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Slaskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69–82.

⁴²³ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

⁴²⁴ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

⁴²⁵ Луговий В.І. Зв'язок складності та самостійності в освіті / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50–58 / Те саме: Зв'язок складності та самостійності в освіті / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielnosci w edukacje / Wlodimir Lugowij, Zanna Talanowa) // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogrodzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa–Cieszyn–Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydzial Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Slaskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69–82.

⁴²⁶ Там само.

⁴²⁷ The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – European Communities [Electronic resource]: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm.

⁴²⁸ Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / Пост. Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

У Рамці кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО) (QF ENEA) 2005 р. для характеристики кваліфікаційних рівнів використовується здатність до подальшого навчання, розвитку, яка (здатність) знову-таки зростає з підвищенням рівня⁴²⁹.

Із наведених прикладів випливає, що з підвищенням освітніх і кваліфікаційних рівнів збільшується роль самостійності особи. Відтак, можна констатувати зростання самостійності особи з підвищенням складності кваліфікації, що опанована⁴³¹.

Тут принципово, що будь-які кваліфікації (та відповідні стандартизовані компетентності⁴³²) набуваються виключно в спосіб освіти (формальної, неформальної, інформальної) та навчання (формального, неформального, інформального та випадкового/побічного) в основному шляхом виконання освітніх програм^{433,434,435}. Останні забезпечують навчання/навченість і відповідні їм освітні кваліфікації та, у свою чергу, класифікуються за рівнями складності (від 0-го до 8-го рівнів) у Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО) 2011 р.⁴³⁶. Тож, для надання більш складних кваліфікацій (компетентностей), що характеризуються більшою самостійністю їх володарів, використовують освітні програми більш високого рівня складності. Отже, за формальною логікою виходить, що до підвищення здатності до самостійної діяльності ведуть більш складні освітні програми⁴³⁷.

Ураховуючи перевірене практикою педагогічне правило Robert Schunk, що для навчання чомусь необхідно робити це саме, можна, перефразувавши його (бажаєш отримати потрібну компетентність в освіті, застосовуй її в навчанні), висунути припущення про підвищення самостійності в навчанні із зростанням складності освітньої програми⁴³⁸. Ця гіпотеза має однозначні емпіричні та практичні підтвердження, що надає їй статус закону.

Наприклад, освітня програма найвищого (докторського) за МСКО рівня освіти містить вимогу стосовно здійснення оригінального, в основному самостійного дослідження, часто без формального керівництва⁴³⁹. За МСКО освітні програми значно нижчого, 2-го рівня освіти (базової середньої освіти) покликані закласти підвалини для навчання впродовж життя та людського розвитку, тобто із значно зрослою самостійністю, починаючи з вибору траєкторії подальшої освіти і навчання та опанування потрібних кваліфікацій⁴⁴⁰.

Освіта дітей раннього віку (0-2 рр.) та допочаткова (дошкільна) освіта дітей віком від 3 р. до вступу в школу⁴⁴¹ характеризується мінімальною дитячою самостійністю в опануванні освітніх програм, що очевидно. На рівні початкової освіти (рівень 1) самостійність учнів зростає, наприклад, у систематичному виконанні домашніх завдань.

Істотне підвищення самостійності в навчанні набувається із вступом на рівні вищої освіти, коли значною мірою щоденний поурочний контроль замінюється на періодичний та підсумковий упродовж

⁴²⁹ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

⁴³⁰ Dublin Descriptors [Electronic resource]: http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors.

⁴³¹ Луговий В.І. Зв'язок складності та самостійності в освіті / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50–58 / Те саме: Зв'язок складності та самостійності в освіті / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielności w edukacji / Włodimir Ługowij, Zanna Talanowa) // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogródzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa–Cieszyn–Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69–82.

⁴³² Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

⁴³³ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

⁴³⁴ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

⁴³⁵ Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]: <http://tuning.unideusto.org>.

⁴³⁶ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

⁴³⁷ Луговий В.І. Зв'язок складності та самостійності в освіті / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50–58 / Те саме: Зв'язок складності та самостійності в освіті / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielności w edukacji / Włodimir Ługowij, Zanna Talanowa) // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogródzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa–Cieszyn–Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69–82.

⁴³⁸ Там само.

⁴³⁹ International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>. – С. 59-60

⁴⁴⁰ Там само, с. 33.

⁴⁴¹ Там само.

семестру, триместру, модуля. При цьому студенти менше безпосередньо контактують з викладачами, натомість більше самостійно працюють у бібліотеках, лабораторіях, на базах практики. Зростає частка видів навчальних занять, де студенти більш самостійні та індивідуальні, ініціативні та активні в опануванні програмного змісту. На рівнях вищої освіти самостійна робота студентів є домінуючою із зростанням її частки у міру підвищення рівня вищої освіти. У зв'язку з розвинутою самостійністю студентів у вищій освіті поступово утверджується навчання на основі досліджень для всіх її рівнів, починаючи з бакалаврського⁴⁴², а традиційна лекція, де активний лектор і пасивний студент, уже не є провідним видом навчальних занять⁴⁴³. У XXI столітті в ієрархії останніх лекція у закладах вищої освіти, як раніше зазначалося, посідає лише сьому сходинку, натомість перші позиції обіймають: 1) індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота; 2) самостійна робота (контрольована); 3) групова дослідницька, проектна, художня робота^{444,445}.

Характерно, що співвідношення здобувачі/викладачі для початкових шкіл, гімназій, ліцеїв становить 8,8; професійно-технічних училищ – 7,7; коледжів, технікумів, училищ – 7,8; натомість університетів, академій, інститутів – 10,4, що підтверджує вищезгадане.

Найвищої самостійності в освіті здобувачі досягають в аспірантурі та особливо в докторантурі (постдокторантурі в міжнародній, зокрема північноамериканській, узагальненій термінології^{446,447}. В останній майже відсутні аудиторні форми занять, наукове керівництво (обов'язкове в аспірантурі) замінюється науковим консультуванням. Здобувач наукового ступеня доктора наук (постдоктор)^{448,449} отримує майже повну самостійність у виконанні програми підготовки доктора наук (постдоктора), включаючи вибір та обґрунтування теми дисертаційного дослідження, складання індивідуального плану роботи та його виконання, підготовку публікацій (статей, монографій), доповідей і презентацій на конференціях та оформлення дисертації^{450,451}. Гранично висока самостійність у виконанні програм постдокторської (доктора наук) підготовки часом навіть викликає сумніви в коректності їх віднесення до освітніх. Це зазвичай обґрунтовують, виявляючи лінійне мислення, відсутністю традиційного шкільництва в таких програмах.

Отже, лише набуваючи та проявляючи високий рівень самостійності, особа може опанувати освітні програми найвищої складності та здобути відповідні компетентності, кваліфікації.

На *рис. 1.7.1* графічно представлено зростання (у першому наближенні лінійне) самостійності в навчанні з підвищенням складності освітньої програми та відповідної освітньої кваліфікації.

⁴⁴² Луговий В.І. Зв'язок складності та самостійності в освіті / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50–58 / Те саме: Зв'язок складності та самостійності в освіті / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielnosci w edukacje / Wlodimir Lugowij, Zanna Talanowa) // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogrodzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa–Cieszyn–Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydzial Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Slaskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69–82.

⁴⁴³ Луговий В.І. Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти / В.І. Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін. ; за заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.1]. – С. 5–34.

⁴⁴⁴ Луговий В.І. Зв'язок складності та самостійності в освіті / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50–58 / Те саме: Зв'язок складності та самостійності в освіті / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielnosci w edukacje / Wlodimir Lugowij, Zanna Talanowa) // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogrodzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa–Cieszyn–Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydzial Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Slaskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69–82.

⁴⁴⁵ Луговий В.І. Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти / В.І. Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін. ; за заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.1]. – С. 5–34.

⁴⁴⁶ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁴⁴⁷ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

⁴⁴⁸ Там само.

⁴⁴⁹ Луговий В.І. Зв'язок складності та самостійності в освіті / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50–58 / Те саме: Зв'язок складності та самостійності в освіті / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielnosci w edukacje / Wlodimir Lugowij, Zanna Talanowa) // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogrodzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa–Cieszyn–Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydzial Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Slaskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69–82.

⁴⁵⁰ Луговий В.І. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 1. – С. 15–25.

⁴⁵¹ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

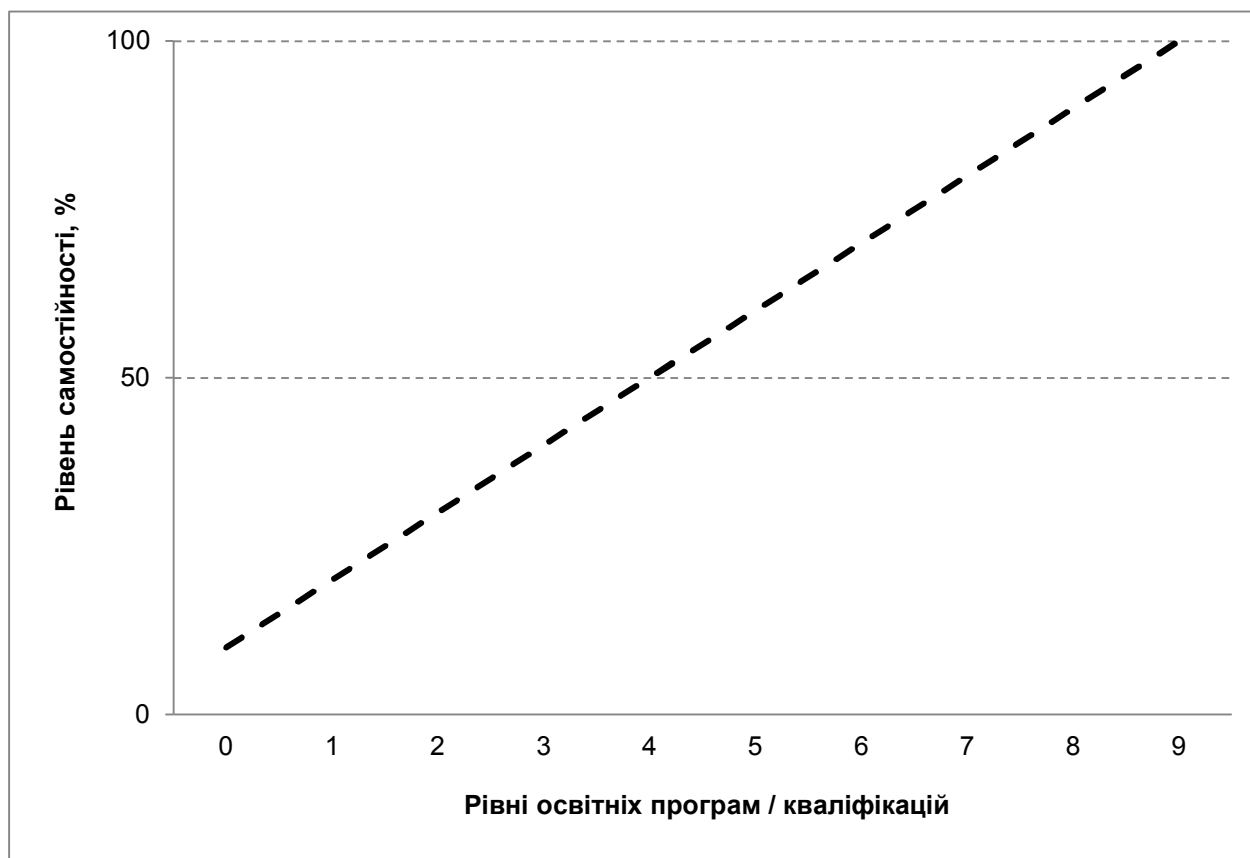


Рис. 1.7.1. Залежність рівня самостійності в навчанні від рівня складності освітніх програм/кваліфікацій, що опановуються (лінійна апроксимація). (Джерело⁴⁵²)

Отже, вищезазначене дає підстави сформулювати такий педагогічний закон, що діє в усьому діапазоні рівнів освіти/кваліфікацій:

З підвищенням складності освітніх програм/кваліфікацій зростає самостійність в їх опануванні.

Можна також цей закон сформулювати в такий еквівалентний спосіб:

Чим вищий рівень освіти / кваліфікації потрібно опанувати, тим більше самостійності необхідно проявити.

Цей закон набуває виключної актуальності в умовах прискорення дослідницько-інноваційного розвитку людства, глобалізації суспільного життя, за яких опосередкована роль викладача поступово знижується, принаймні за ознакою проведених із здобувачем освіти контактних годин. На підставі закону зв'язку складності і самостійності в освіті можна прогнозувати, що місце навчання буде поступово переміщуватися з навчальної аудиторії в дослідницьку лабораторію, а роль викладача трансформується з наставника в партнера, гуманізуючи у такий спосіб вищу освіту.

Закономірне поступове підвищення складності певного фіксованого рівня освіти в міру соціально-культурного розвитку людства^{453,454,455}, також супроводжується (що засвідчує приклад освітніх систем

⁴⁵² Луговий В.І. Зв'язок складності та самостійності в освіті / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50–58 / Те саме: Зв'язок складності та самостійності в освіті / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielności w edukacji / Włodimir Ługowij, Zanna Talanowa) // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogrodzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa–Cieszyn–Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69–82.

⁴⁵³ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Авшеник Н.М. ... Кремень В.Г. ... Луговий В.І. ... Слюсаренко О.М. ... Таланова Ж.В. та ін. / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови),

розвинутих країн) збільшенням рівня самостійності осіб, які навчаються. Так, учні все раніше починають читати і писати, опановують ті чи інші математичні поняття, інформаційно-комунікаційні технології, вивчають іноземну мову і т. ін., що для ефективного засвоєння потребує зрослих самостійних зусиль. Такі зусилля можна стабільно підтримувати, лише максимально точно ідентифікуючи та задовольняючи в освіті спектр інтересів особи, що навчається⁴⁵⁶, тобто забезпечуючи гуманізацію освіти, включаючи вищу.

1.8. Запровадження конкурентних (рейтингових) засад перманентного підвищення якості вищої освіти

В останні 15 років рейтингування закладів вищої освіти стало невід'ємною складовою світового руху за освітню якість, досягнення її конкурентоспроможності, привабливості, визнання.

У цьому контексті Академічний рейтинг університетів світу (ARWU, далі – Шанхайський рейтинг) у 2017 р. дістав подальшого системного розвитку в двох важливих аспектах^{457,458,459}. По-перше, традиційний перелік топ-500 університетів доповнено переліком закладів на 501-800 місцях. По-друге, започатковано рейтинг у 52 академічних галузях. Якщо перший (загальний) рейтинг характеризує інституційний потенціал у цілому (інтегрально), то другий (галузевий) – за предметними профілями (диференціально). Ураховуючи, що за попередній період функціонування у 2003–2016 рр. рейтинг набув пріоритетної міжнародної популярності, проте так і залишився недосяжним для українських університетів, нові рейтингові дані дають змогу краще усвідомити міру і специфіку глобального відставання вітчизняної вищої освіти, отримати актуальні уроки та обґрунтувати рекомендації щодо подолання відсталості.

Дослідження Шанхайського рейтингу та його інструментальних можливостей, зокрема у порівнянні з університетськими рейтингами «Times», «QS», «Webometrics», що здійснені авторами останніми роками [23; 85; 91], виявили низку переваг, які сприяли його світовому визнанню.

По-перше, цей рейтинг, на відміну від інших рейтингів, суто об'єктивний, спирається виключно на об'єктивні дані третіх сторін (вочевидь, з цієї причини ним не розглядаються заклади і профілі мистецького і філологічного спрямувань).

По-друге, рейтинг актуальний і перспективний, за характером індикаторів відповідає дослідницько-інноваційному типу суспільного прогресу, у якому університети відіграють ключову роль.

По-третє, рейтинг валідний, склад і структура його індикаторів адекватні композиції університетської місії.

По-четверте, рейтинг місійно сфокусований, кількість його індикаторів мінімізована, чітка і зрозуміла, їх актуальність для загальної версії не/мало залежить від різновиду (величини, профілю тощо) закладу, а для галузевої версії індикатори за їх переліком і вагою враховують предметну специфіку діяльності інституції.

По-п'яте, у рейтинга висока роздільна здатність, яка зростає з підвищенням рангових місць, що дає змогу точніше виокремити найкращі університетські зразки.

По-шосте, рейтинг надійний і стабільний, має низький рівень флуктуацій (випадковостей) (див. *рис. 1.8.1*).

А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (до 25-річчя незалежності України).

⁴⁵⁴ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁴⁵⁵ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

⁴⁵⁶ Луговий В.І. Зв'язок складності та самостійності в освіті / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50–58 / Те саме: Зв'язок складності та самостійності в освіті / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielności w edukacji / Włodimir Lugowij, Zanna Talanowa) // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogrodzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa–Cieszyn–Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69–82.

⁴⁵⁷ ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.

⁴⁵⁸ ShanghaiRanking's Global Ranking of Academic Subjects 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/ShanghaiRankings-Global-Ranking-of-Academic-Subjects-2017-Press-Release.html>.

⁴⁵⁹ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

По-сьоме, рейтинг дає змогу запровадити поняття університетів світового класу (Дж. Салмі⁴⁶⁰) і виділити стійкі (квазістійкі) групи університетів екстра класу (О. Слюсаренко⁴⁶¹) як модельні та взірцеві для наслідування.

Нарешті, країни-лідери в характеристиці найвищого університетського потенціалу передовсім орієнтуються саме на цей рейтинг.

Україні, яка в світі позиціонується як велика (за територією, населенням, ресурсами) країна, що потенційно здатна набути глобальну конкурентоспроможність, зокрема університетську, методологічно правильно орієнтуватися на об'єктивне «дзеркало» Шанхайського рейтингу. Адже, для великої країни її дійсний суверенітет означає самостійність і самодостатність в усіх сферах суспільного життя, включаючи вищу освіту.

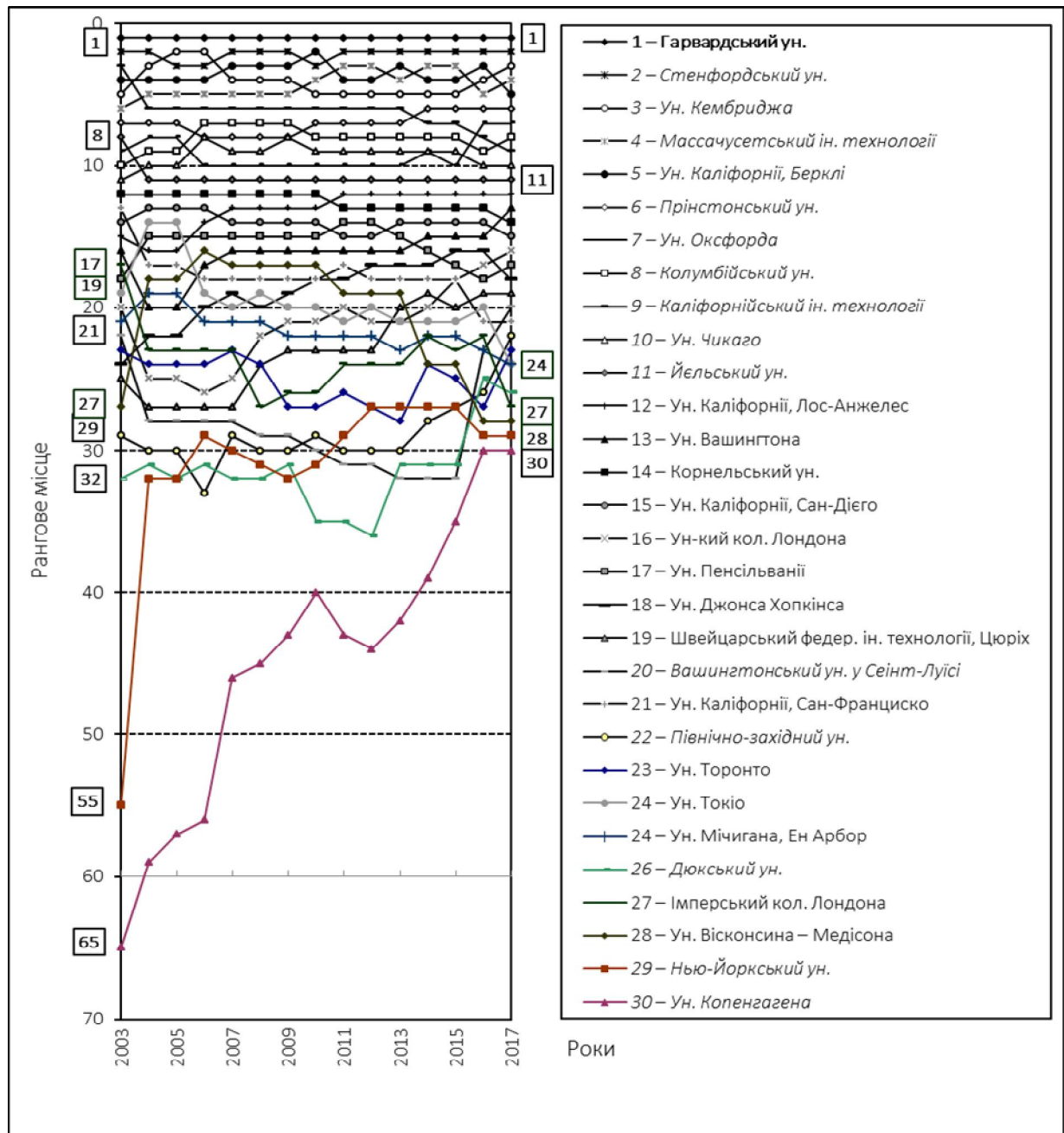


Рис. 1.8.1. Динаміка групи топ-30 закладів вищої освіти за Шанхайським рейтингом у 2003–2017 рр.

⁴⁶⁰ Салми Джаміль. Создание университетов мирового класса / Джамиль Салми; пер. с англ. – М.: Изд-во «Весь мир», 2009. – 132 с.

⁴⁶¹ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

З рис. 1.8.1 видно, що за виключення з розгляду 2003 р. як стартово-пілотного рейтинговий рух закладів послідовний, відповідає докладеним зусиллям і результатам з інституційного розвитку. Показовим є цілеспрямоване сходження University of Copenhagen (Данія) з 65 позиції у 2003 р. до групи топ-30 у 2016 і 2017 рр.

Якраз конкурентоспроможної самодостатності вищої освіти Україна, на відмінну від багатьох інших країн, включаючи сусідні та малі, не досягла. Краще зрозуміти стан і перспективи, причини і невідкладні завдання та форми допомоги для української вищої освіти дає змогу Шанхайський рейтинг 2017 р.

Навіть у розширеній у 2017 р. загальній версії рейтингу, що нині має дві частини (заклади на 1-500 і 501-800 місця), Україна, як і раніше, не значиться. Це вже серйозний виклик для вітчизняних політиків і методологів, теоретиків і практиків.

У табл. 1.8.1 наведено дані про країни Світу і Європи, а також сусідні та малі країни, що представлені у згаданому рейтингу^{462,463}.

Таблиця 1.8.1

Країни, що представлені в загальному рейтингу Шанхайський 2017 р.

№	Групи країн	Місця рейтингу, Кількість, перелік країн		
		1-500	501-800	1-800
1	2	3	4	5
1	Усі країни	44 ¹	9	53 ²
2	Європа	24	6	30
3	Країни-сусіди	3 (Польща, Росія, Туреччина)	3 (Румунія, Словаччина, Угорщина)	6
4	Малі країни	3 (Естонія, Ісландія, Словенія)	5 (Катар, Литва, Люксембург, Пуерто-Рико, Хорватія)	8

Примітка: ¹ 47 з виокремленням Гонконгу, Макао і Тайваню;

² 56 з виокремленням Гонконгу, Макао і Тайваню.

Оскільки ВВП України істотно більший порівняно із багатьма зазначеними у табл. 1.8.1 країнами⁴⁶⁴ (див. табл. 1.8.2), остільки лише брак концентрації ресурсів та дієвої мотивації українських університетів стає на заваді досягненню світового класу^{465,466}.

Таблиця 1.8.2

Порівняння України з окремими сусідніми та малими країнами, що мають заклади в Шанхайському рейтингу 2017 р. і менший за український ВВП

№	Країни	ВВП, дол. США, ПКС ¹	Відношення ВВП України та інших країн, рази	Кількість закладів у рейтингу	
				1-500 місця	1-800 місця
1	2	3	4	5	6
1	Україна	319,2		-	-
Країни-сусіди					
2	Словаччина	148,6	2,1	-	1
3	Угорщина	240,9	1,3	-	3

⁴⁶² ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.

⁴⁶³ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁴⁶⁴ Human Development Report 2016. Human Development for Everyone [Electronic resource]: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf.

⁴⁶⁵ ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.

⁴⁶⁶ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

1	2	3	4	5	6
<i>Малі країни</i>					
4	Естонія	35,3	9,0	1	1
5	Ісландія	14,0	23	1	1
6	Катар	302,5	1,1	-	1
7	Литва	76,8	4,2	-	1
8	Люксембург	53,3	6,0	-	1
9	Пуерто-Рико	125,9	2,5	-	1
10	Словенія	59,7	5,3	1	1
11	Хорватія	86,3	3,7	-	1

Примітка: ¹ ПКС – паритет купівельної спроможності.

Тож, потрібна послідовна і цілеспрямована державна політика щодо укрупнення закладів вищої освіти, пріоритетної концентрації ресурсів (як державних, так і суспільних у цілому) у провідних з них та запровадження ефективних стимулів і заохочень. Адже розпорошеність (і навіть її посилення) в українській вищій школі становить небезпеку дослідницько-інноваційної деградації країни. Кількість університетів, академій та інститутів з 2014 по 2016 рр. зросла з 277 до 287, а кількість студентів у них скоротилася з 1,438 млн до 1,369 млн. Тож, середня величина закладу зменшилася з 5,2 тис. до 4,8 тис.⁴⁶⁷.

Зокрема, у м. Києві з населенням 3 млн, де в 2016-17 навчальному році було 356,2 тис. здобувачів бакалаврського і магістерського ступенів, у 2017 р. прийом на відповідні освітні рівні анонсували 93 заклади (43 університети, 27 академій і 23 інститути), а крім того, 5 відокремлених підрозділів (академія, три інститути і факультет), не рахуючи окремих коледжів з бакалаврською підготовкою^{468,469}. Відтак, навіть дещо завищена пересічна величина столичного закладу/підрозділу становила 3,6 тис. студентів, при цьому частина закладів/підрозділів задовольняється інфраструктурою колишніх профтехучилищ і технікумів, багатократно дублює підготовку, профільно неадекватна. Для порівняння, 93 подібних заклади має 36-мільйонна Канада⁴⁷⁰. У регіонах ситуація гірша. У Кіровоградській області з 1 млн населення лише 9,6 тис. студентів, яких навчають 8 закладів (2 університети, 6 інститутів, а також 5 відокремлених підрозділів) – усі в Кропивницькому із значним дублюванням підготовки в місті), у середньому 0,7 тис. студентів на заклад/підрозділ^{471,472}.

Стан розпорошеності, дублювання, профільної неадекватності вищої освіти негативно відбивається на провідних українських університетах. Через це і за рейтингом «Times» 2017–2018 рр.⁴⁷³, у якого на відміну від Шанхайського рейтингу третина суб'єктивних показників^{474,475}, Київський національний університет імені Тараса Шевченка посідає місце після 800-го, а Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Національний університет «Львівська політехніка» та Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна перебувають на 1000+ місцях, тобто по суті поза рейтингом.

⁴⁶⁷ Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2016/17 навчального року: статистичний бюлетень / Державна служба статистики України [Електронний ресурс]: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.

⁴⁶⁸ Там само.

⁴⁶⁹ Інформаційна система «Конкурс». Вступна кампанія 2017 року [Електронний ресурс]: <http://vstup.info/>.

⁴⁷⁰ Луговий В.І. Лідерські та дослідницькі характеристики канадських університетів: досвід для України / В.І. Луговий, С.А. Калашнікова, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Тематичний випуск «Наука і вища освіта». – 2013. – № 2 (додаток 1). – 516 с. – С. 491–509.

⁴⁷¹ Інформаційна система «Конкурс». Вступна кампанія 2017 року [Електронний ресурс]: <http://vstup.info/>.

⁴⁷² Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2016/17 навчального року: статистичний бюлетень / Державна служба статистики України [Електронний ресурс]: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.

⁴⁷³ THE World University Rankings [Electronic resource]: www.timeshighereducation.co.uk/.

⁴⁷⁴ Луговий В.І. Використання міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів для ідентифікації найвищого університетського потенціалу / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – Додаток 2 до № 3, том I (26). – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 700 с. – С. 296–308.

⁴⁷⁵ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

Слід зазначити, що Шанхайський рейтинг в Україні вважався і вважається недостатньо підходящим для українських реалій через наявність у ньому третини індикаторів, пов'язаних з лауреатами Нобелівської і Філдсовської премій (далі – нобелівські індикатори, адже останню премію називають нобелівським аналогом у математиці). Водночас в Україні є, хоча й до 1937 р., реальний досвід здійснення (підготовки, стажування, роботи) у закладах вищої освіти нобелівських лауреатів у п'яти університетах Харкова, Одеси та Сімферополя. Існує і досвід підготовки (у 1990 р., проте в НАН України) лауреата Філдсовської премії^{476,477,478}. Якраз укрупнення і ресурсна підтримка кращих університетів сприятиме відродженню згаданого досвіду, підвищенню українського індексу нобелівських лауреатів, що, наприклад, у 36 разів менший за британський⁴⁷⁹. Сполучене Королівство як зразковий орієнтир є сумірною для України країною за ресурсним потенціалом, натомість Естонія, Грузія, Латвія і Литва сумірні з українськими регіонами.

Водночас, до університетів світового класу за Шанхайським рейтингом відноситься багато закладів з нульовими двома нобелівськими (філдсовськими) індикаторами за рахунок балів інших чотирьох індикаторів^{480,481}. Нобелівські індикатори особливо актуальні для закладів на 1-100 місцях рейтингу: для 76 університетів відмінні від нуля обидва нобелівських індикатора, для 17 – один з двох індикаторів. Водночас 7 закладів (на 71-98 місцях) у групі не мають балів за такими індикаторами. Нобелівські індикатори відіграють ключову роль у виокремленні та стабілізації групи суперелітних (екстра класу) університетів на 1-30 місцях рейтингу⁴⁸². Хоча й у цьому разі ці індикатори не абсолютно необхідні: Університет Каліфорнії, Сан-Франциско, що на 21 місці, не має згаданих лауреатів серед випускників, а Університет Мічигана, Ен Арбор, що поділяє 24-25 місця, – академічних працівників, які в закладі здобули зазначені премії. У наступних групах кількість закладів без відмінних від нуля цих індикаторів зростає: 37 – для 101-200 місць, 67 – 201-300, 71 – 301-400, 81 – 401-500, 86 – 501-600, 94 – 601-700, 88 – 701-800. А кількість закладів з відмінними від нуля обома індикаторами різко зменшується – відповідно за другою та наступними сотенними групами, як 30, 6, 2, 1, 1, 1 і 0^{483,484} (див. *рис. 1.8.2*)

⁴⁷⁶ Там само.

⁴⁷⁷ Луговий В. Нобелівські лауреати і топ-заклади вищої освіти, країни та континенти з передовим університетським потенціалом / В. Луговий, С. Калашнікова, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2013. – № 4. – с. 128. – С. 10–20.

⁴⁷⁸ List of Fields Medal winners by university affiliation [Electronic resource]: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Fields_Medal_winners_by_university_affiliation.

⁴⁷⁹ Луговий В.І. Північноамериканський і європейський простори вищої освіти у здійсненні нобелівських лауреатів: уроки для України / С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 4 (додаток 2): Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. – 104 с. – С. 91–95.

⁴⁸⁰ ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.

⁴⁸¹ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁴⁸² Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁴⁸³ ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.

⁴⁸⁴ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

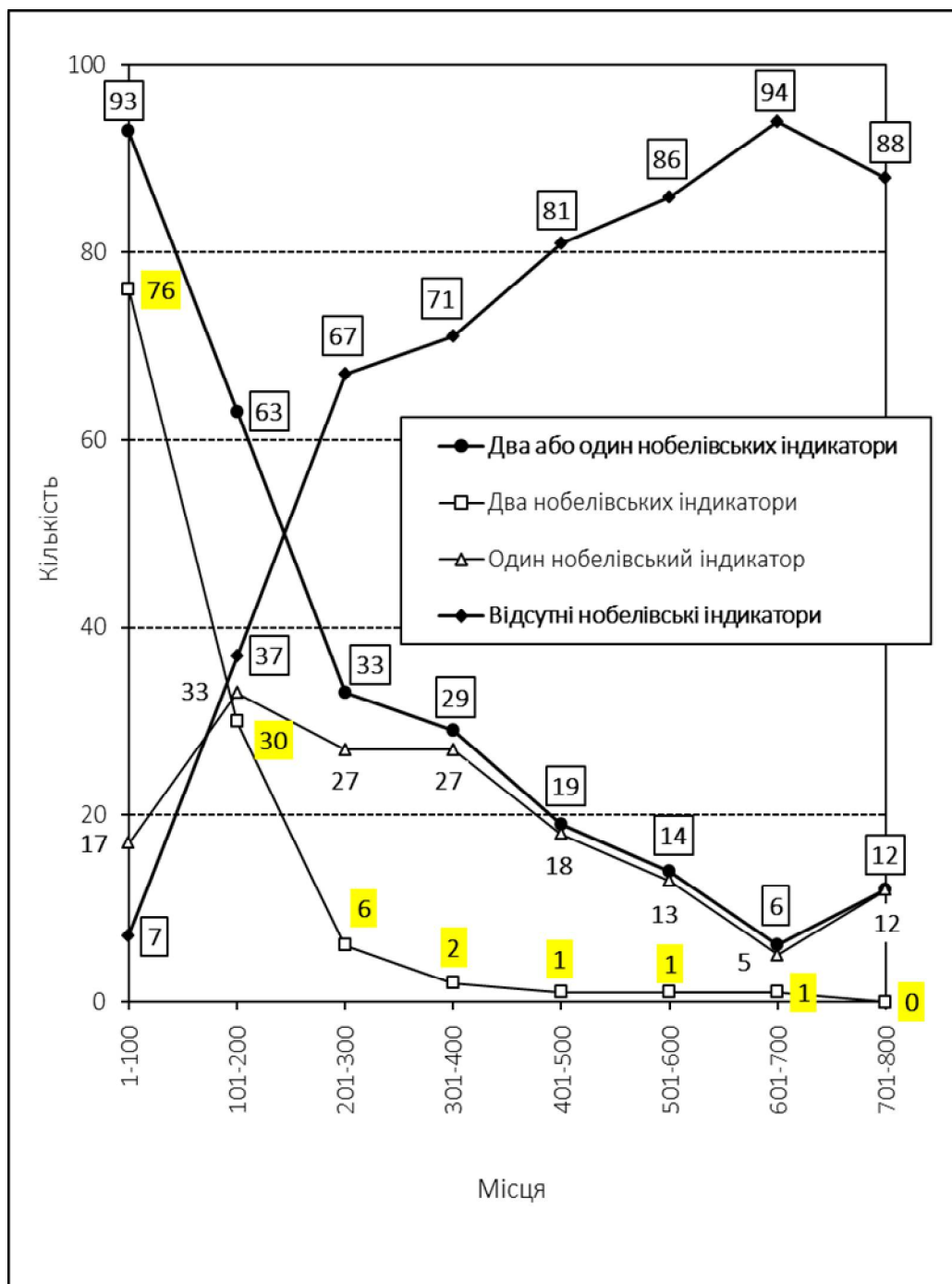
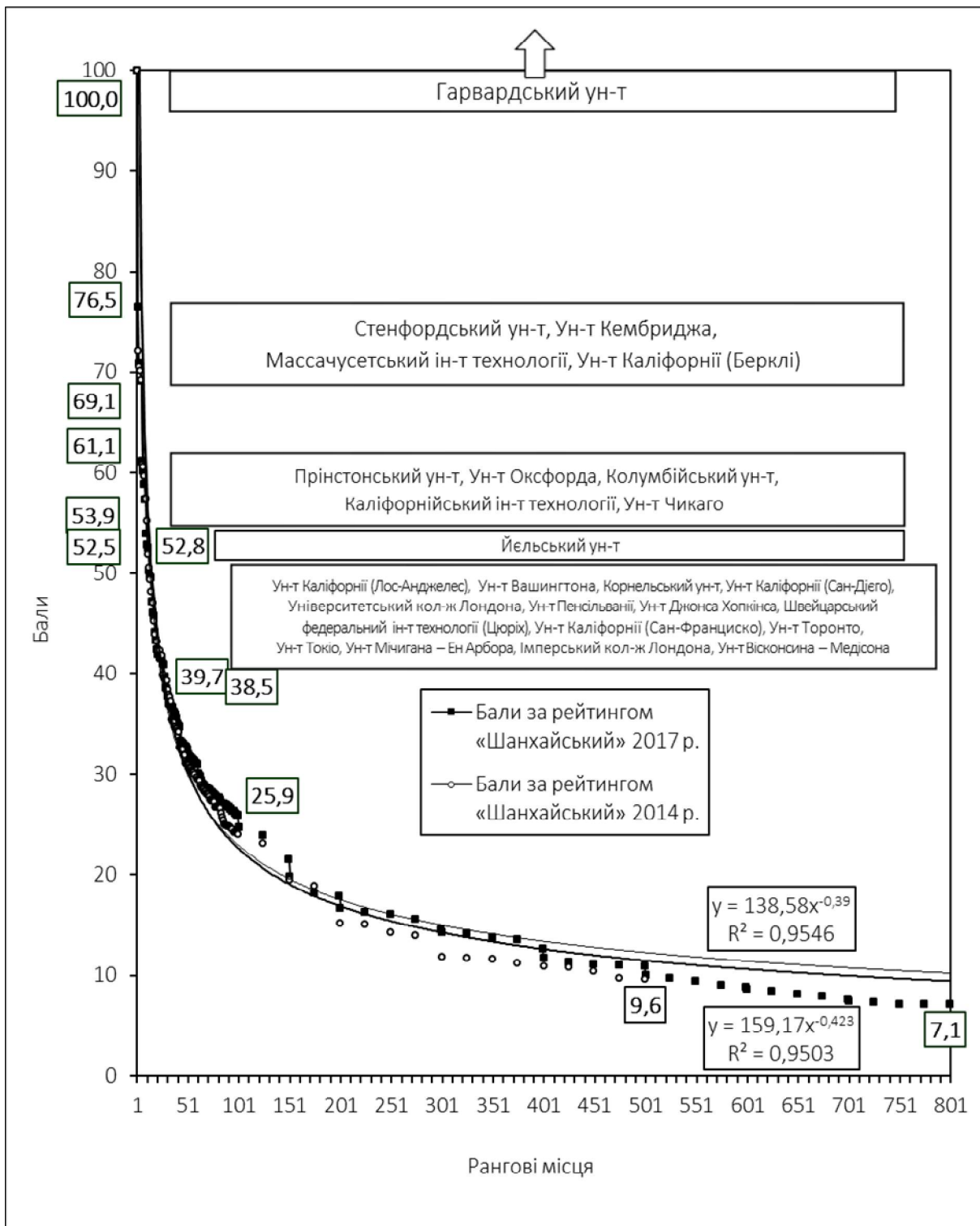


Рис. 1.8.2. Кількість закладів вищої освіти, для яких актуальні індикатори щодо лауреатів Нобелівської та Філдсовської премій.

Отже, нобелівські індикатори не критичні для досягнення університетом статусу світового класу, хоча й дуже важливі. Вони критичні для групи університетів екстра класу, які істотно вивисшуються над основною масою університетів світового класу. Наприклад, незмінно перший Гарвардський університет за показниками дев'ятикратно перевершує заклади в кінці основного рейтингу, а заклади, що завершують розширений (до 800 місць) рейтинг – майже 15-кратно.

Нобелівські індикатори значною мірою зумовлюють стрімке надлінійне зростання балів для суперелітних університетів, що за балами у діапазоні від 38,5 до 100 (див. рис. 1.8.3). Як результат, заклади групуються в стійкі незмінні впродовж існування рейтингу стратифіковані групи: перша складається з одного Гарвардського університету, який зберігає великий відрив від другої групи з 10 закладів. Якщо не розглядати перший рік (2003 р.) рейтингу як перехідний, то ці 10 закладів утворюють стійкі підгрупи з 4, 5 і 1 (Йельського)

університетів. Нарешті за цими університетами розташована квазістійка група з 14 закладів, які за 2003–2017 рр. ніколи не залишали 12-30 позиції в загальній групі університетів екстра класу^{485,486,487}.



⁴⁸⁵ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁴⁸⁶ ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.

⁴⁸⁷ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

На рис. 1.8.4 показано динаміку позицій за балами стійких груп (підгруп) суперелітних закладів вищої освіти у 2003–2017 рр.

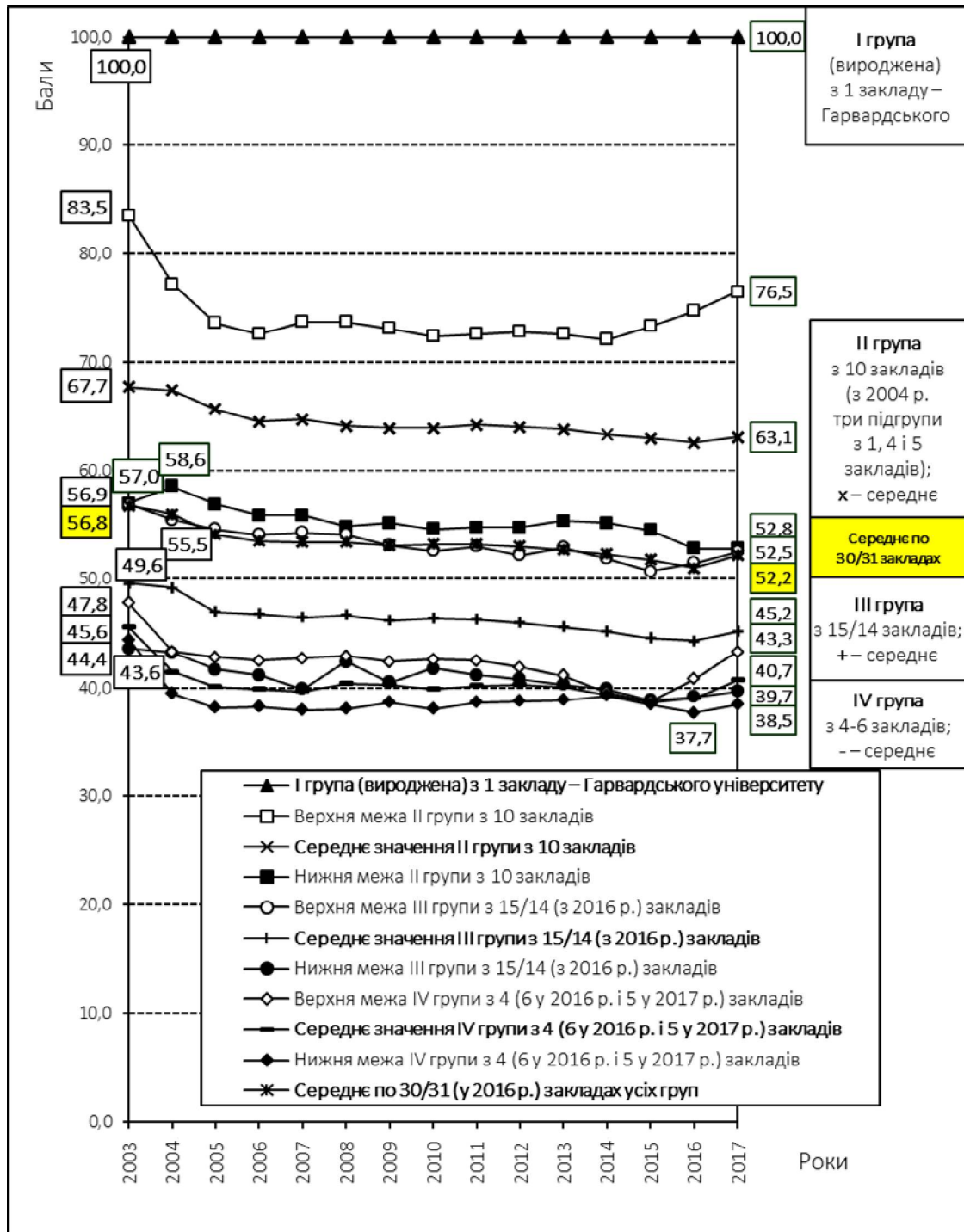


Рис. 1.8.4. Динаміка позицій груп (підгруп) закладів вищої освіти, що на 1-30 місцях за Шанхайським рейтингом у 2003–2017 рр.

З рис. 1.8.4 неважко бачити стійке розшарування груп (підгруп) закладів екстра класу, що збільшується з підвищення рейтингових позицій.

Виходячи із зазначеного, доцільно запропонувати рангову класифікацію університетів, як показано в табл. 1.8.3. Це сприятиме баченню і виробленню стратегій, організаційних моделей і механізмів поетапного сходження університетів до вершин досконалості.

Таблиця 1.8.3

Рангова класифікація університетів за Шанхайським рейтингом

№	Класифікаційна група	Рейтингові місця	Бали за рейтингом 2017 р.	Особливості групи	Примітка
1	2	3	4	5	6
1	Університети екстра класу (суперелітні університети)	1-30	100 – 38,5	Більшість (83 %) закладів мають стійкі лідерські позиції в межах групи	За балами нижня межа становить 39-40 % від верхньої межі
2	Університети субекстра класу (субсуперелітні університети)	31-50	37,7 – 32,7	Є кандидатами до вищої групи (частина закладів була екстра класу, частина має позитивну динаміку до цього статусу)	За балами нижня межа становить третину від найвищої межі
3	Університети світового класу	51-500	32,5 – ≈ 11	Входять до 2 % найкращих закладів світу	За балами нижня межа становить дев'яту частину від найвищої межі
4	Університети субсвітового класу	501-800	≈ 10 – 7	Є кандидатами до вищої групи (частина закладів була світового класу, частина має позитивну динаміку до цього статусу)	Заклади в 1 % одразу за найкращими закладами світу

Із вищезазначено випливає, що рух українських університетів до груп закладів субсвітового і далі до світового класу не обов'язково (хоча й бажано) пов'язувати з нобелівськими індикаторами. Це можна здійснити за рахунок інших індикаторів Шанхайського рейтингу.

Умовою такого руху, як зазначалося, є подолання інституційної розпорошеності, подрібненості, дублювання університетської мережі в країні (зовнішньої розпорошеності).

Водночас поява у 2017 р. деталізованого галузевого Шанхайського рейтингу виявила і так звану *внутрішню* розпорошеність (подрібненість і профільну неадекватність) вітчизняних університетів та відповідну їх слабкість. Адже, з 52 академічних галузей лише в одній (з математики) в останній рейтинговій сотні (401-500) значиться Київський національний університет імені Тараса Шевченка^{488,489}. Тобто, в малій, хоча й важливій, частині лише один український університет має ознаки світового класу. Це переконує, що жодна із стратегій (універсалізації або профілізації) і організаційних моделей (параметричної збалансованості або спеціалізованої зосередженості) створення університету світового класу та/або екстра класу⁴⁹⁰ в Україні не реалізується. Усього за галузевою версією розглянуто 4 тис. університетів, з яких понад 1,4 тис. з 80 країн включено в рейтинг. Багато топ-університетів із загального рейтингу закономірно обійняли провідні позиції одночасно в кількох номінаціях галузевого рейтингу. Harvard University як справжній неперевершений лідер виявився на першому місці в 15 (29 %) галузях^{491,492,493}.

Зберігаючи об'єктивність і сфокусованість, галузевий Шанхайський рейтинг, ураховуючи обмежену актуальність нобелівських індикаторів для широкого спектру академічних галузей, доповнив Нобелівські і

⁴⁸⁸ ShanghaiRanking's Global Ranking of Academic Subjects 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/ShanghaiRankings-Global-Ranking-of-Academic-Subjects-2017-Press-Release.html>.

⁴⁸⁹ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁴⁹⁰ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁴⁹¹ ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.

⁴⁹² ShanghaiRanking's Global Ranking of Academic Subjects 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/ShanghaiRankings-Global-Ranking-of-Academic-Subjects-2017-Press-Release.html>.

⁴⁹³ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

Філдсовські премії іншими академічними значущими галузевими нагородами, а також відозмінив (уточнив та доповнив міжнародною співпрацею) інші індикатори^{494,495,496} (див. *табл. 1.8.4*).

Таблиця 1.8.4

Порівняння індикаторів та їх ваги загального і галузевого Шанхайського рейтингу 2017 р.

№	Загальний рейтинг		Галуzeвий рейтинг	
	Індикатори	Вага	Індикатори ¹	Вага ²
1	2	3	4	5
1	Випускники – володарі Нобелівської і Філдсовської премій	10 %	-	-
2	Викладачі – переможці Нобелівської і Філдсовської премій	20 %	Викладачі – переможці значимих нагород в академічній галузі	100, 180 %
3	Дослідники з високим рівнем цитування	20 %	Унормоване цитування статей	50, 100 %
4	Статті у журналах «Природа» і «Наука»	20 %	Статті у топових журналах ³	20, 100, 150, 200 %
5	Статті, що індексуються в розширеному Індексі наукового цитування та Індексі цитування із соціальних наук	20 %	Індексовані статті ⁴	100, 150 %
6	Персональна академічна продуктивність	10 %	-	-
7			Міжнародна співпраця	10, 20 %

Примітка: ¹ Індикатори індексованих статей, унормованого цитування, статей у топових журналах, міжнародної співпраці актуальні для всіх академічних галузей, натомість нагород – для частини галузей.

² Залежить від академічної галузі.

³ Визначених Шанхайським обстеженням або Доповіддю з цитування журналів.

⁴ У базі даних InCites.

З *табл. 1.8.4* можна побачити, що обидві (загальна та галузева) версії Шанхайського рейтингу 2017 р. надають ваги інноваційній актуальності тієї інформації, що викладається в університеті, здатності закладу продукувати таку інформацію, орієнтуватися в ній, володіти нею.

Саме з цією метою українські університети мають розвивати дослідження і розробки, насамперед шляхом посилення дуальної «дослідницько-викладацької» функції науково-педагогічного персоналу, а останній повинен володіти англійською мовою – міжнародною мовою представлення нової оригінальної інформації, а також ІКТ – глобальним засобом доступу до масивів інформації (даних), що з'явилися і швидко накопичуються в регіонах і країнах, які є лідерами світового прогресу.

Галузева версія рейтингу важлива і з огляду на з'ясування можливих сильних актуальних і потенціальних сторін українських університетів за окремими предметними галузями^{497,498,499}. У *табл. 1.8.5* наведено галузеве порівняння рейтингових досягнень закладів України, країн-сусідів та малих європейських країн.

⁴⁹⁴ ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.

⁴⁹⁵ ShanghaiRanking's Global Ranking of Academic Subjects 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/ShanghaiRankings-Global-Ranking-of-Academic-Subjects-2017-Press-Release.html>.

⁴⁹⁶ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁴⁹⁷ ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.

⁴⁹⁸ ShanghaiRanking's Global Ranking of Academic Subjects 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/ShanghaiRankings-Global-Ranking-of-Academic-Subjects-2017-Press-Release.html>.

⁴⁹⁹ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

Таблиця 1.8.5

Досягнення університетів України, країн-сусідів та малих європейських країн за галузевою версією
Шанхайського рейтингу у 2017 р.

№	Предметні галузі, їхні групи (кількість ранжированих закладів)	Україна	Країни-сусіди*										Малі європейські країни							
			Білорусь	Болгарія	Грузія	Польща	Росія	Румунія	Словаччина	Туреччина	Угорщина	Разом	Естонія	Ісландія	Кіпр	Литва	Люксембург	Словенія	Хорватія	Разом
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
I. Природничі науки																				
1	Математика (500)	1				7	5	6	2	3	2	26				1		3	1	5
2	Фізика (500)		1	1	2	4	7	2	1	21	2	41		1	1	1		2	2	7
3	Хімія (500)					3	3			1	1	8						1		1
4	Науки про Землю (300)						1			1		2		1						1
5	Географія (200)																			
6	Екологія (300)					1						1	3							3
Усього по групі I		1	1	1	2	15	16	8	3	26	5	78	3	2	1	2		6	3	17
II. Інженерія																				
1	Механічна інженерія (300)					1	1	1		2	1	6						1		1
2	Електрична та електронна інженерія (500)						1	1		5	1	8		1	1		1	1	1	5
3	Автоматика та контроль (100)						1					1								
4	Телекомунікаційна інженерія (200)														1		1			2
5	Інструментальна наука і технологія (300)					3	1					4						1		1
6	Біомедична інженерія (300)																			
7	Комп'ютерна наука та інженерія (500)					4	1		1	4	1	11			1		1	2		4
8	Цивільна інженерія (300)									4		4			1	1		1		3
9	Хімічна інженерія (300)							1			1	2						1		1
10	Матеріалознавство та інженерія (500)					4	2			1	1	8	1					1		2
11	Нанонаука та нанотехнологія (300)						1			1		2								
12	Енергетична наука та інженерія (300)						1					1								
13	Наука про довкілля та інженерія (500)					1	1					2	1					1		2
14	Водні ресурси (200)									1		1								
15	Харчова наука та технологія (300)					3				4		7						1	1	2
16	Біотехнологія (300)																			
17	Аерокосмічна інженерія (50)																			
18	Морська/ океанська інженерія (50)									1		1								

Продовження табл. 1.8.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
19	Транспортна наука і технологія (100)																			
20	Дистанційні датчики (50)																			
21	Видобувна і мінералогічна інженерія (50)					1				1		2								
22	Металургійна інженерія (200)					1	5					6								
Усього по групі II						18	15	3	1	24	5	66	2	1	4	1	3	10	2	23
III. Науки про життя																				
1	Біологічні науки (500)					1				2	1	4	1			1		1	2	5
2	Біологія людини (500)					1				1		2	1	1				1	1	4
3	Аграрні науки (500)					7	1					8	3					1	1	5
4	Ветеринарні науки (200)					1					1	2						1		1
Усього по групі III						10	1			2	3	16	5	1		1		4	4	15
IV. Медичні науки																				
1	Клінічна медицина (500)					5		1		2	1	9	1	1				1	1	4
2	Громадське здоров'я (500)					1				1	1	3	1	1				1	1	4
3	Стоматологія та оральні науки (200)									2		2						1		1
4	Догляд (100)																			
5	Медична технологія (200)																			
6	Фармація та фармацевтичні науки (500)					3	1			1	2	7	1					1	1	3
Усього по групі IV						9	1	1		6	4	21	3	2				4	3	12
V. Соціальні науки																				
1	Економіка (300)						1	1		1	1	4				1		1		2
2	Статистика (200)																			
3	Право (100)																			
4	Політичні науки (200)						1			2	1	4								
5	Соціологія (100)						1					1								
6	Освіта (300)									3		3			1		1			2
7	Комунікація (100)																			
8	Психологія (300)																1			1
9	Управління бізнесом (200)																			
10	Фінанси (200)																			
11	Менеджмент (400)									3		3						1		1
12	Публічне адміністрування (100)																			
13	Готельно-туристичний менеджмент (100)																			
14	Бібліотечна та інформаційна наука (100)																	1		1
Усього по групі V							3	1		9	2	15			1	1	2	3		7
Загалом по всіх групах		1	1	1	2	52	36	13	4	67	19	196	13	6	6	5	5	27	12	74

Примітка: * Крім Молдови.

З табл. 1.8.5 можна усвідомити істотне відставання у розвитку вітчизняної профільної вищої освіти. У галузевому рейтингу Україна разом з Білоруссю та Болгарією із розглядуваної групи зазначаються лише по одному разу. Усі інші країни-сусіди (крім Молдови) випереджають Україну за цим рейтингом. Зокрема університети Польщі значаться 52 рази (у 19 галузях), Росії – відповідно 36 (19), Румунії – 13 (7), Туреччини – 67 (23), Угорщини – 19 (16). Невеликі Естонія, Словенія та Хорватія мають відповідні позиції – 13 (9), 27 (23) і 12 (10). Як приклад, заслуговує на увагу молодий публічний дослідницький University of Cyprus, який заснований у 1989 р., здійснив перший прийом вступників у 1992 р., навчає близько 7 тис. студентів і відзначається у 6 галузях⁵⁰⁰. Ще молодший публічний дослідницький Університет (ще меншого) Люксембурга (2003 р., 6 тис. студентів)⁵⁰¹ має високі рейтингові позиції у п'ятьох номінаціях, а крім того, входить до групи топ-800 закладів загального рейтингу^{502,503}. Більш досвідчений (1911 р.) публічний дослідницький Університет (зовсім маленької) Ісландії з 14 тис. студентів⁵⁰⁴ входить до основної групи топ-500 закладів загального рейтингу^{505,506}, а в галузевому – у шість номінацій. Україна втратила традиційно сильні університетські позиції з фізики – усі країни-сусіди (крім Молдови) представлені у цій номінації. Натомість, у галузі фізики є В'єтнам (2 заклади), Катар, Марокко (3 заклади)⁵⁰⁷.

Принципово важливо, що в галузевому рейтингу, крім Єгипту та Південноафриканської Республіки, з'явилося більше десятка університетські маловідомих країн – крім згаданого Марокко, також Алжир, Гана, Ефіопія, Замбія, Зімбабве, Камерун, Кенія, Малаві, Туніс, Уганда⁵⁰⁸.

Отже, Шанхайський рейтинг 2017 р. засвідчує посилення диспропорції між прискоренням глобальним прогресом людства і передовою вищою освітою, з одного боку, та, з другого боку, реальною безрейтинговою стагнацією вітчизняної вищої освіти, що орієнтується лише на сутнісно консервативні (квазіконсервативні) стандарти, які, за великим рахунком, не мотивують до досягнення університетського лідерства. Тож, крім стандартів-порогів, стандартів-запобіжників (стандартів першого роду), потрібні рейтингові стандарти-стелі, стандарти-взірці (стандарти другого роду)⁵⁰⁹, якими слугують університетські рейтинги, зокрема Шанхайський, «Times», «QS» й інші^{510,511,512,513,514,515,516}. Участь у ранжируванні закладів є

⁵⁰⁰ University of Cyprus [Electronic resource]: <http://www.ucy.ac.cy/en/>.

⁵⁰¹ University of Luxembourg [Electronic resource]: https://www.uni.lu/universite/about_the_university.

⁵⁰² ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.

⁵⁰³ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵⁰⁴ University of Iceland [Electronic resource]: http://english.hi.is/about_the_university_of_iceland%20.

⁵⁰⁵ ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.

⁵⁰⁶ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵⁰⁷ ShanghaiRanking's Global Ranking of Academic Subjects 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/ShanghaiRankings-Global-Ranking-of-Academic-Subjects-2017-Press-Release.html>.

⁵⁰⁸ Там само.

⁵⁰⁹ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

⁵¹⁰ Луговий В.І. Використання міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів для ідентифікації найвищого університетського потенціалу / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – Додаток 2 до № 3, том I (26). – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 700 с. – С. 296–308.

⁵¹¹ Луговий В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

⁵¹² Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁵¹³ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

⁵¹⁴ ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.

⁵¹⁵ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵¹⁶ THE World University Rankings [Electronic resource]: www.timeshighereducation.co.uk/.

тим зовнішнім чинником, що може реально мотивувати та достатньо мобілізувати інституції до перманентної боротьби за вивіщення якості, підкорення вершин досконалості. Послугування інституційною акредитацією закладів вищої освіти навіть передовими акредитаційними органами за відсутності рейтингів лише частково розв'язує проблему вдосконалення якості. З урахуванням класифікації світових університетських рейтингів за їх ефективністю^{517,518,519} при створенні національного (загальної і галузевої версій) рейтингу доцільно конструктивно використати методологію загального і галузевого Шанхайського рейтингу^{520,521,522}. У національному контексті кількість і якість показників може бути скоригована (доповнена, уточнена). При цьому при розробленні галузевої версій національного рейтингу важливо з урахуванням даних *табл. 1.8.5* уточнити з огляду на міжнародну співставність перелік галузей знань/спеціальностей вищої освіти⁵²³.

1.9. Організаційна оптимізація університетів як інструмент підвищення якості їхньої діяльності

1) Оптимізація чисельності студентів та їх співвідношення з викладачами як фактор підвищення якості й конкурентоспроможності вищої освіти

Конкурентний контекст суспільного розвитку актуалізує пошук оптимальних параметрів організації університетів [8; 18; 55; 69; 85; 91]. Розв'язанню цієї проблеми сприяють як функціонування провідних університетських рейтингів, зокрема Шанхайський⁵²⁴ і «Times»⁵²⁵, так і накопичення системних даних^{526,527,528,529}, що характеризують університети. З-поміж важливих університетських параметрів – величина закладу за чисельністю студентів та їхнє співвідношення з кількістю задіяних викладачів, що досліджено в роботі^{530,531}.

Згадані організаційні параметри передовсім важливо знати для провідних університетів, що досягають лідерських позицій, успішно реалізують університетські місії, а відтак заслуговують на наслідування. У цьому підрозділі всі розглянуті заклади вищої освіти підпадають під означення університету, як би при цьому вони інакше не називалися – інститутам, коледжами, школами, центрами⁵³². Для ідентифікації рангів університетів використано Шанхайський рейтинг 2016 р. як найбільш об'єктивний^{533,534,535}. Значення величин приведеного (в еквіваленті денної форми навчання і повної

⁵¹⁷ Луговий В.І. Використання міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів для ідентифікації найвищого університетського потенціалу / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – Додаток 2 до № 3, том I (26). – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 700 с. – С. 296–308.

⁵¹⁸ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁵¹⁹ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

⁵²⁰ ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.

⁵²¹ ShanghaiRanking's Global Ranking of Academic Subjects 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/ShanghaiRankings-Global-Ranking-of-Academic-Subjects-2017-Press-Release.html>.

⁵²² The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵²³ Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти / Пост. Каб. Мін. України від 29 квіт. 2015 р. № 266 [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>.

⁵²⁴ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵²⁵ THE World University Rankings [Electronic resource]: www.timeshighereducation.co.uk/.

⁵²⁶ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Авшенюк Н.М. ... Кремень В.Г. ... Луговий В.І. ... Слюсаренко О.М. ... Таланова Ж.В. та ін. / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (до 25-річчя незалежності України).

⁵²⁷ Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2015/16 навчального року. Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України. – К., 2016. – 170 с.

⁵²⁸ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵²⁹ THE World University Rankings [Electronic resource]: www.timeshighereducation.co.uk/.

⁵³⁰ Луговий В.І. Співвідношення студентів і викладачів у провідних університетах світу та України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2016. – Спецвипуск. VI Міжн. наук.-практ. конф. «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України» 7 жовтня 2016 р. – 457 с. – С. 13–21.

⁵³¹ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵³² Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁵³³ Там само.

зайнятості) контингенту студентів та співвідношення студенти/викладачі добрано з рейтингу «Times» 2016-17 років, який використовує співвідношення для ранжування закладів⁵³⁶. Відсутні в окремих випадках дані (наприклад, через те, що рейтинг «Times» не розглядає університети, які не готують бакалаврів) узятو безпосередньо з сайтів університетів та їх представлення в англomовній вікіпедії. Для загальної характеристики української вищої школи використано статистичні дані з джерел^{537,538}. Коефіцієнт кореляції рангів Спірмена обчислено за стандартною методикою, зокрема з використанням можливостей «Excel»⁵³⁹.

У табл. 1.9.1 наведено розглядувані параметри для сукупності перших закладів (31) на 1–30 місцях за Шанхайським рейтингом⁵⁴⁰, у якій представлені США (23 університети), Сполучене Королівство (4), Швеція, Японія, Канада і Данія (по 1-му закладу).

Таблиця 1.9.1

**Характеристики кількості студентів та їх співвідношення з викладачами
для сукупності 31 університету, що на 1–30 місцях за Шанхайським рейтингом 2016 р.**

№	Параметри/ заклади	Чисельність студентів у закладі				Співвідношення студенти/викладачі			
		Середня, тис.	Макси- мальна, тис.	Міні- мальна, тис.	Макс./ мінім., рази	Середнє, рази	Макси- мальне, рази	Міні- мальне, рази	Макс./ мінім., рази
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Усі 31 заклад	24,1	66,2	2,2	29,5	9,2	19,5	1,7	11,5
2	Публічні (16)	30,8	66,2	4,2	15,6	10,9	19,5	1,7	11,5
3	Приватні (15)	16,9	42,1	2,2	18,7	7,3	13,8	3,6	3,8
4	Публічні/ приватні	1,8 разу	1,6 разу	1,9 разу		1,5 разу	1,4 разу	0,47 разу	
5	1-й заклад (Гарвардський ун-т)	20,2				8,9			

Джерело⁵⁴¹.

З табл. 1.9.1 можна зрозуміти, що середня величина найпотужніших у світі університетів становить 24,1 тис. студентів, співвідношення студенти/викладачі – 9,2. Водночас навіть ця невелика група передових університетів розмаїта – згадані показники варіюють у групі відповідно у 29,5 та 11,5 разів, а стандартні відхилення становлять 57 і 46 %. Публічні університети пересічно істотно більші і характеризуються більшим співвідношенням студентів і викладачів, ніж приватні заклади. Приватний Harvard University, який за 15 років існування Шанхайського рейтингу незмінно посідає перше місце^{542,543,544}, стабільно має близько 20 тис. студентів та прагне мінімізувати кількість студентів на одного викладача (8,9)⁵⁴⁵.

⁵³⁴ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

⁵³⁵ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵³⁶ THE World University Rankings [Electronic resource]: www.timeshighereducation.co.uk/.

⁵³⁷ Там само.

⁵³⁸ Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2015/16 навчального року. Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України. – К., 2016. – 170 с.

⁵³⁹ Луговий В.І. Співвідношення студентів і викладачів у провідних університетах світу та України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2016. – Спецвипуск. VI Міжн. наук.-практ. конф. «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України» 7 жовтня 2016 р. – 457 с. – С. 13–21.

⁵⁴⁰ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵⁴¹ Луговий В.І. Співвідношення студентів і викладачів у провідних університетах світу та України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2016. – Спецвипуск. VI Міжн. наук.-практ. конф. «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України» 7 жовтня 2016 р. – 457 с. – С. 13–21.

⁵⁴² Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁵⁴³ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

⁵⁴⁴ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵⁴⁵ Луговий В.І. Співвідношення студентів і викладачів у провідних університетах світу та України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2016. – Спецвипуск. VI Міжн. наук.-практ. конф. «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України» 7 жовтня 2016 р. – 457 с. – С. 13–21.

У табл. 1.9.2 порівняно характеристики перших чотирьох за Шанхайським рейтингом⁵⁴⁶ університетів та провідних університетів України, що увійшли до розширеного рейтингу «Times» у 2015–16 (два заклади) та 2016–17 (чотири заклади) років⁵⁴⁷.

Таблиця 1.9.2

Порівняння характеристик провідних американських та українських університетів за рейтингами Шанхайським 2016 р. та «Times» 2016–2017 рр.

№	Характеристика	США				Україна			
		Harvard University	Stanford University	University of California, Berkeley	Massachusetts Institute of Technology	Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка	Харківський національний ун-т імені В.Н. Каразіна	Національний технічний ун-т України «КПІ»	Національний ун-т «Львівська політехніка»
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Місце за Шанхайським рейтингом	1	2	3	4	-	-	-	-
2	Місце за рейтингом «Times»	6	3	10	5	601-800, 800+	601-800, 800+	800+	800+
3	Кількість студентів, тис.	20,2	15,6	36,2	11,1	22,7	14,4	22,0	27,8
4	Співвідношення студенти/викладачі, рази	8,9	7,8	16,4	9,0	8,2	9,7	9,0	13,8
5	Частка міжнародних студентів, %	25	22	15	33	2	22	2	1

Джерело⁵⁴⁸.

З табл. 1.9.2 видно, що вітчизняні флагмани вищої школи близькі до абсолютних лідерів світової університетської освіти за параметрами щодо кількості студентів та співвідношення студенти/викладачі. У найбільших університетах це співвідношення найбільше. Таблиця 1.9.2 свідчить про істотні розбіжності у ранжируванні закладів рейтингами Шанхайським і «Times», а, крім того, про громіздкість назв окремих українських інституцій. Невеликий відсоток міжнародних студентів у частини провідних закладів України пояснюється мовою викладання⁵⁴⁹.

Таблиця 1.9.3 показує характеристики високореєтингових університетів 12 країн (28 % від їх загальної кількості⁵⁵⁰, а з виокремленням Тайваню та Гонконгу – 27 % від 45) у послідовності, як ці країни з'являються у рейтингу⁵⁵¹. Згадані 12 країн мають свої заклади-представники на 1-60 місцях Шанхайського рейтингу, а шість з них (США, Сполучене Королівство, Швейцарія, Японія, Канада і Данія) – на 1-30 місцях зазначеного рейтингу⁵⁵¹.

⁵⁴⁶ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵⁴⁷ THE World University Rankings [Electronic resource]: www.timeshighereducation.co.uk/.

⁵⁴⁸ Луговий В.І. Співвідношення студентів і викладачів у провідних університетах світу та України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2016. – Спецвипуск. VI Міжн. наук.-практ. конф. «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України» 7 жовтня 2016 р. – 457 с. – С. 13–21.

⁵⁴⁹ Там само.

⁵⁵⁰ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵⁵¹ Луговий В.І. Співвідношення студентів і викладачів у провідних університетах світу та України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2016. – Спецвипуск. VI Міжн. наук.-практ. конф. «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України» 7 жовтня 2016 р. – 457 с. – С. 13–21.

Таблиця 1.9.3

**Характеристики високорейтингових університетів 12 перших
за Шанхайським рейтингом 2016 р. країн та перших закладів цих країн**

№	Країни/ заклади	Чисельність студентів у закладі				Співвідношення студенти/викладачі			
		Середня, тис.	Макси- мальна, тис.	Міні- мальна, тис.	Макс./ мінім., рази	Середнє, рази	Макси- мальне, рази	Міні- мальне, рази	Макс./ мінім., рази
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	США (50 перших із 137 закладів)	24,3	51,5	0,18	290	10,6	27,3	0,1	> 270
	<i>Harvard University</i> (1 місце)	20,2				8,9			
2	Сполучене Королівство (37 закладів)	17,4	34,9	1,4	24	14,5	19,5	1,8	11
	<i>Univ. of Cambridge</i> (4 місце)	18,8				11,8			
3	Швейцарія (8 закладів)	15,0	26,6	9,7	2,8	18,3	46,9	6,5	7,2
	<i>Swiss Federal Institute of Technology in Zurich</i> (19 місце)	18,2				14,7			
4	Японія (16 закладів)	20,4	52,3	8,6	6,1	10,0	25,7	5,0	5,1
	<i>Tokyo University</i> (20 місце)	26,2				5,7			
5	Канада (19 закладів)	30,1	66,2	15,1	4,4	21,0	28,3	13,7	2,1
	<i>Univ. of Toronto</i> (27 місце)	66,2				19,5			
6	Данія (5 закладів)	20,2	27,5	10,0	2,8	10,3	15,9	4,1	3,9
	<i>Univ. of Copenhagen</i> (30 місце)	27,5				4,1			
7	Франція (22 заклади)	25,0	71,7	0,63	114	14,4	27,4	4,8	5,7
	<i>Univ. of Pierre and Maria Curie - Paris 6</i> (39 місце)	27,9				8,7			
	Університети (16)	33,6	71,7	9,6	7,5	16,9	27,4	8,7	3,1
	Вищі школи (6)	1,9	2,4	0,63	3,8	7,8	14,4	4,8	3,0
8	Австралія (23 заклади)	28,9	60,7	11,7	5,2	26,7	44,1	17,1	2,6
	<i>Univ. of Melbourne</i> (40 місце)	40,1				23,7			
9	Швеція (11 закладів)	16,4	31,7	1,8	18	12,9	23,7	4,6	5,2
	<i>Caroline Institute</i> (44 місце)	7,8				11,5			

Продовження табл. 1.9.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Німеччина (38 закладів)	26,6	43,3	2,7	16	37,5	70,4	6,4	11
	<i>Heidelberg Univ., Technical Univ. of Munich</i> (47 місце)	28,9 35,6				24,5 31,5			
11	Фінляндія (5 закладів)	15,4	23,5	10,8	2,2	15,9	24,2	8,5	2,8
	<i>Univ. of Helsinki</i> (56 місце)	23,5				15,1			
12	Китай (без Гонконгу і Тайваню) (41 заклад)	34,0	65,6	4,0	16	14,1	24,7	4,0	6,2
	<i>Tsinghua Univ.</i> (58 місце)	39,8				13,7			
13	Середнє по 12 країнах	22,8	46,3	6,4	7,2	17,2	31,5	6,4	4,9
	Середнє по 1-х закладах 12 країн	29,3				14,9			
	Середнє по 31 закладу, що на 1-30 місцях	24,1	66,2	2,2	29,5	9,2	19,5	1,7	11,5

Джерело⁵⁵².

З табл. 1.9.1 і 1.9.3 неважко бачити, що розширення кола країн з передовим університетським потенціалом дещо зменшує пересічну величину закладу (22,8 тис.), проте співвідношення студенти/викладачі майже подвоюється (17,2). Діапазон коливання величин цих параметрів – відповідно близько 7 і 5 разів. Усереднення показників перших закладів зазначених 12 країн виявляє більшу їх пересічну величину (29,3 тис.) та менше, ніж за всіма 275 (55 % від 500 у Шанхайському рейтингу) обрахованими закладами цих країн, співвідношення студенти/викладачі (14,9). Країни також варіюються за середніми характеристиками їхніх університетів. За кількістю студентів найбільшими є університети Китаю (34,0 тис.), Канади (30,1 тис.) та Австралії (28,9 тис.), удвічі меншими – Швейцарії (15,0 тис.), Фінляндії (15,4 тис.) та Швеції (16,4 тис.). Щодо співвідношення студенти/викладачі, то лідирують з найменшими показниками Японія (10,0), Данія (10,3) і США (10,6), водночас у Німеччині – 37,5, Австралії – 26,7, Канаді – 21,0. Разом з тим в окремих країнах (США, Франція) поряд з великими класичними (загальними) університетами набули поширення малі профільні (спеціальні) заклади. З табл. 1.9.3 видно, що, наприклад, у Франції 16 університетів у середньому мають 33,6 тис. студентів та співвідношення останніх з викладачами 16,9. Натомість 6 вищих шкіл цієї країни – відповідно 1,9 тис. та 7,8. Університети Німеччини прагнуть орієнтуватися на меншу кількість добраних висококваліфікованих професорів, що в умовах значної величини університетів (у середньому 26,6 тис. студентів) зумовлює велике співвідношення студенти/викладачі⁵⁵³.

З метою групування країн за розглядуваними параметрами закладів у табл. 1.9.4 наведено значення середніх величин та відповідних стандартних відхилень для цих параметрів⁵⁵⁴.

⁵⁵² Там само.⁵⁵³ Там само.⁵⁵⁴ Там само.

Таблиця 1.9.4

**Середні характеристики високореєтингових університетів 12 перших
за Шанхайським рейтингом 2016 р. країн**

№	Країни/ заклади	Чисельність студентів у закладі, тис.				Співвідношення студенти/викладачі, рази			
		Середня	Стан- дартне відхи- лення	Міні- мальна	Мак- сима- льна	Середнє	Стан- дартне відхи- лення	Міні- мальне	Мак- сима- льне
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I. 31 заклад шести країн на 1–30 місцях Шанхайського рейтингу									
1	31 перший заклад (шести перших країн)	24,1	13,6	10,5	37,7	9,2	4,2	5,0	13,4
II. 12 перших за Шанхайським рейтингом країн									
1	США (50 перших із 137 закладів)	24,3	14,5	9,8	38,8	10,6	5,9	4,7	16,5
2	Сполучене Королівство (37 закладів)	17,4	7,0	10,4	24,4	14,5	3,0	11,5	17,5
3	Швейцарія (8 закладів)	15,0	4,8	10,2	19,8	18,3	11,0	7,3	29,3
4	Японія (16 закладів)	20,4	9,9	10,5	30,3	10,0	4,9	5,1	14,9
5	Канада (19 закладів)	30,1	11,4	18,7	41,5	21,0	4,4	16,6	25,4
6	Данія (5 закладів)	20,2	5,5	14,7	25,7	10,3	4,4	5,9	14,7
7	Франція (22 заклади)	25,0	18,7	6,3	43,7	14,4	5,8	8,6	20,2
8	Австралія (23 заклади)	28,9	11,5	17,4	40,4	26,7	7,1	19,6	33,8
9	Швеція (11 закладів)	16,4	9,5	6,9	25,9	12,9	4,7	8,2	17,6
10	Німеччина (38 закладів)	26,6	9,2	17,4	35,8	37,5	18,0	19,5	55,5
11	Фінляндія (5 закладів)	15,4	4,1	11,3	19,5	15,9	4,6	11,3	20,5
12	Китай (без Гонконгу і Тайваню, 41 заклад)	34,0	14,0	20,0	48,0	14,1	4,1	10,0	18,2
13	Середнє по 12 країнах	22,8	10,0	12,8	32,8	17,2	6,5	10,7	23,7

Джерело⁵⁵⁵.

Таблиця 1.9.4 дає змогу системно охарактеризувати 12 країн за типовою величиною закладу і варіацією чисельності студентів та їх співвідношення з викладачами в провідних університетах, як це показано в табл. 1.9.5.

⁵⁵⁵ Там само.

Таблиця 1.9.5

**Величина і варіація типових характеристик високореєтингових університетів
12 перших за Шанхайським рейтингом 2016 р. країн**

№	Країни/ заклади	Чисельність студентів у закладі, <i>тис.</i>		Співвідношення студенти/викладачі, <i>рази</i>	
		Величина закладів ¹	Варіація ²	Величина співвідношень ³	Варіація ²
1	2	3	4	5	6
I. 31 заклад шести країн на 1-30 місцях Шанхайського рейтингу					
1	31 перший заклад (шести перших країн)	Середні – дуже великі	Дуже велика	Малі – середні	Велика
II. 12 перших за Шанхайським рейтингом країн					
1	США (50 перших із 137 закладів)	Середні – дуже великі	Дуже велика	Дуже малі – середні	Дуже велика
2	Сполучене Королівство (37 закладів)	Середні – великі	Велика	Малі – Середні	Мала
3	Швейцарія (8 закладів)	Середні – великі	Середня	Малі – великі	Дуже велика
4	Японія (16 закладів)	Середні – дуже великі	Велика	Малі – середні	Велика
5	Канада (19 закладів)	Великі – дуже великі	Середня	Середні – великі	Мала
6	Данія (5 закладів)	Великі	Мала	Малі – середні	Велика
7	Франція (22 заклади)	Середні – дуже великі	Дуже велика	Малі – великі	Велика
8	Австралія (23 заклади)	Великі – дуже великі	Середня	Середні – дуже великі	Мала
9	Швеція (11 закладів)	Середні – великі	Дуже велика	Малі – середні	Середня
10	Німеччина (38 закладів)	Великі – дуже великі	Середня	Середні – дуже великі	Велика
11	Фінляндія (5 закладів)	Середні – великі	Мала	Малі – великі	Мала
12	Китай (без Гонконгу і Тайваню, 41 заклад)	Великі – дуже великі	Велика	Малі – середні	Мала
13	Середнє по 12 країнах	Великі – дуже великі	Велика	Малі – великі	Середня

Примітка: ¹ За визначенням рейтингу «К'юЕс» малі заклади мають менше 5 тис. студентів, середні – від 5 до 12 тис., великі – від 12 до 30 тис. і дуже великі – понад 30 тис. студентів.

² Авторами пропонується міру варіації показника визначати таким чином: варіація дуже мала, якщо стандартне відхилення становить менше 20 % від середнього, мала – від 20 до 30 %, середня – від 30 до 40 %, велика – від 40 до 50 % і дуже велика – понад 50 %.

³ Авторами пропонується градацію співвідношень студенти/викладачі здійснювати у такий спосіб: дуже малі – менше 5, малі – від 5 до 12, середні – від 12 до 20, великі – від 20 до 30, дуже великі – понад 30.

*Джерело*⁵⁵⁶.

У табл. 1.9.6 представлено значення обчислених коефіцієнтів кореляції рангів Спірмена та їх критичних значень для з'ясування взаємозв'язку між чисельністю студентів і величиною співвідношення студенти/викладачі, а також між цими характеристиками і рейтинговими місцями для різних груп закладів

⁵⁵⁶ Там само.

Таблиця 1.9.6

**Кореляційні характеристики високореєтингових університетів
12 перших за Шанхайським рейтингом 2016 р. країн**

№	Країни/ заклади	Попарні кореляції чисельності студентів, їх співвідношення з викладачами та рейтингів закладів								
		«Студенти – співвідношення»			«Рейтинг закладу – студенти»			«Рейтинг закладу – співвідношення»		
		K _с	K _{кр}	Кореляція	K _с	K _{кр}	Кореляція	K _с	K _{кр}	Кореляція
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
I. 31 заклад шести країн на 1–30 місцях Шанхайського рейтингу										
1	31 перший заклад (шести перших країн)	0,42	0,36	позитивна	-0,38	0,36	негативна	0,03	0,36	відсутня
II. 12 перших за Шанхайським рейтингом країн										
1	США (50 із 137 закладів на 1-100 місцях)	0,61	0,25	позитивна (сильна)	-0,12	0,25	відсутня	-0,31	0,25	негативна
2	Сполучене Королівство (37 закладів)	-0,08	0,33	відсутня	0,68	0,33	позитивна (сильна)	-0,53	0,33	негативна
3	Швейцарія (8 закладів)	-0,24	0,72	відсутня	0,68	0,72	майже* позитивна	-0,46	0,72	відсутня
4	Японія (16 закладів)	-0,02	0,50	відсутня	0,22	0,50	відсутня	-0,74	0,50	негативна (сильна)
5	Канада (19 закладів)	0,06	0,46	відсутня	0,64	0,46	позитивна (сильна)	-0,37	0,46	відсутня
6	Данія (5 закладів)	-0,30	0,94	відсутня	0,60	0,94	відсутня	-0,50	0,94	відсутня
7	Франція (22 заклади)	0,63	0,36	позитивна (сильна)	0,42	0,36	позитивна	0,04	0,36	відсутня
8	Австралія (23 заклади)	0,32	0,42	відсутня	0,33	0,42	відсутня	-0,04	0,42	відсутня
9	Швеція (11 закладів)	0,63	0,61	позитивна (сильна)	0,44	0,61	відсутня	0,49	0,61	відсутня
10	Німеччина (38 закладів)	0,05	0,32	відсутня	0,68	0,32	позитивна (сильна)	-0,22	0,32	відсутня
11	Фінляндія (5 закладів)	0,10	0,94	відсутня	0,30	0,94	відсутня	0,30	0,94	відсутня
12	Китай (без Гонконгу і Тайваню, 41 заклад)	0,55	0,31	позитивна	0,37	0,31	позитивна	-0,17	0,31	відсутня
13	Кореляція по 12 країнах: - позитивна - негативна - відсутня			4 країни - 8 країн			6 країн - 6 країн			- 3 країни 9 країн

Примітка: 1. * «Майже» означає дещо меншу за стандартну 0,95 вірогідність кореляції.

2. Для Данії і Фінляндії добірки закладів (по 5) статистично малозначущі.

Джерело⁵⁵⁷.

Таблиця 1.9.6 демонструє, що і для університетів екстра класу на 1–30 місцях Шанхайського рейтингу, і для усіх закладів 12 перших країн кореляції між чисельністю студентів і величиною співвідношення

⁵⁵⁷ Там само.

студенти/викладачі або позитивні (у трьох випадках сильні), або відсутні, однак негативних немає. Тож, взаємозалежність «студенти – співвідношення» тенденційно прямо пропорційна, що логічно, оскільки більша величина закладу дає змогу збільшити кількість студентів на викладача. Стосовно взаємозалежності рейтингу закладів і чисельності студентів, то для суперелітних інституцій (на 1–30 місцях) вона негативна (хоча й слаба), що підтверджує висновки дослідження⁵⁵⁸. Для 12 країн ця взаємозалежність виключно або позитивна (у трьох випадках сильна), або взагалі відсутня. Отже, за межами групи закладів екстра класу діє тенденція до посилення інституційної конкурентоспроможності у зв'язку з укрупненням. Цей висновок важливий для оптимізації та модернізації вищої освіти України. Для пари параметрів «рейтинг закладу – співвідношення» відповідна кореляція у більшості випадків або відсутня, або негативна (в одному разі – сильна). Це означає, що підвищення рейтингової позиції закладу пов'язано скоріше із зменшенням чисельності студентів на викладача⁵⁵⁹.

У *табл. 1.9.7* показано характеристики університетів країн, що представлені в Шанхайському рейтингу лише одним закладом⁵⁶⁰.

Таблиця 1.9.7

**Характеристики університетів країн, що представлені одним закладом
у Шанхайському рейтингу 2016 р.**

№	Заклад (країна), місця за рейтингом	Чисельність студентів, тис.	Співвідношення студенти/викладачі, рази
1	2	3	4
1	University of Buenos Aires (Аргентина), 151–200	128,0	7,8
2	Charles University in Prague – <i>Univerzita Karlova v Praze</i> (Чеська Республіка), 201–300	51,4	13,0
3	University of Belgrade (Сербія), 201–300	97,0	28,3
4	Indian Institute of Science (Індія), 301–400	3,3	8,2
5	University of Chile (Чилі), 301–400	29,2	14,2
6	Cairo University (Єгипет), 401–500	231,9	39,1
7	Istanbul University (Туреччина), 401–500	82,1	41,1
8	University of Ljubljana (Словенія), 401–500	48,8	17,6
9	University of Tartu (Естонія), 401–500	10,3	13,0
10	University of Zagreb (Хорватія), 401–500	72,5	9,2
11	Середнє по 10 закладах	75,5	19,2

Джерело⁵⁶¹.

Таблиця 1.9.7 переконує, що, за виключенням Індії та Естонії, інші 8 країн, аби увійти до Шанхайського рейтингу, використовують стратегію укрупнення закладів за відносно поміркованого співвідношення студентів і викладачів.

Важливим є порівняння інтегральних характеристик вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації України та різних груп закладів і країн у рейтингу «Шанхайський» (див. *табл. 1.9.8*)^{562,563,564}.

⁵⁵⁸ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁵⁵⁹ Луговий В.І. Співвідношення студентів і викладачів у провідних університетах світу та України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2016. – Спецвипуск. VI Міжн. наук.-практ. конф. «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України» 7 жовтня 2016 р. – 457 с. – С. 13–21.

⁵⁶⁰ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵⁶¹ Луговий В.І. Співвідношення студентів і викладачів у провідних університетах світу та України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2016. – Спецвипуск. VI Міжн. наук.-практ. конф. «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України» 7 жовтня 2016 р. – 457 с. – С. 13–21.

⁵⁶² Там само.

⁵⁶³ Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2015/16 навчального року. Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України. – К., 2016. – 170 с.

⁵⁶⁴ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

Таблиця 1.9.8

Середня кількість студентів в одному закладі та співвідношення чисельності студентів і викладачів (в еквіваленті денної форми навчання та повної зайнятості) в Україні у 2015/16 навчальному році та порівняння цих показників з груповими характеристиками 12 та 10 країн, що відповідно широко та мінімально представлені в Шанхайському рейтингу 2016 р.

№	Групи закладів, країн відносно рейтингу	Чисельність студентів, тис.	Співвідношення студенти/викладачі, рази
1	2	3	4
1	Україна (у рейтингу не представлена)	3,6	8,5
2	Група закладів 6-ти країн на перших 30-ти місцях рейтингу	24,1	9,2
3	Група перших 12 країн у рейтингу	22,8	17,2
4	Група 10 країн, що представлені одним закладом у рейтингу	75,5	19,2

Джерело⁵⁶⁵.

З табл. 1.9.8 неважко усвідомити, що порівняно з передовими університетами світу заклади вищої освіти України є надто подрібненими і характеризуються заниженим співвідношенням чисельності студентів і викладачів.

2) Оплата праці в провідних університетах США

З огляду на гуманізацію вищої освіти викликають теоретичний і практичний інтерес особливості оплати праці персоналу як чинника досягнення університетами світового класу. Поява системних даних про заробітну плату різних категорій працівників в університетах і коледжах США^{566,567,568} дає змогу з'ясувати специфіку використання механізму оплати праці для університетського розвитку. Застосовані провідними американськими університетами підходи і моделі до грошової мотивації та компенсації успішної університетської діяльності, що досліджено в роботі [46], можуть бути корисними в Україні.

Для дослідження використано доступні он-лайн дані про заробітну плату різних категорій працівників в університетах і коледжах США у 2013-2015 рр.^{569,570,571}. Дані наводяться для двох груп – «професорсько-викладацький склад» (англ. faculty)⁵⁷² і «дослідницький й інший персонал» (англ. staff)⁵⁷³. До першої групи за критерієм та в еквіваленті основної діяльності віднесено професорів (англ. professors), асоційованих професорів (англ. associate professors), асистентів професорів (англ. assistant professors), лекторів (англ. lecturers), викладачів (англ. instructors), а також некласифікованих викладачів (англ. unranked), до другої – дослідницьких (англ. research) та інших (англ. community, legal, media) працівників. Заробітна плата стосується основних (англ. full-time) працівників і унормована в «еквіваленті дев'ятимісячної заробітної плати» (англ. nine-month-equivalent salary)^{574,575,576,577}.

⁵⁶⁵ Луговий В.І. Співвідношення студентів і викладачів у провідних університетах світу та України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2016. – Спецвипуск. VI Міжн. наук.-практ. конф. «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України» 7 жовтня 2016 р. – 457 с. – С. 13–21.

⁵⁶⁶ Faculty Salaries [Electronic resource]: <http://data.chronicle.com/faculty-salaries/>.

⁵⁶⁷ Methodology [Electronic resource]: <http://data.chronicle.com/salaries/methodology/>.

⁵⁶⁸ Staff Salaries [Electronic resource]: <http://data.chronicle.com/staff-salaries/>.

⁵⁶⁹ Faculty Salaries [Electronic resource]: <http://data.chronicle.com/faculty-salaries/>.

⁵⁷⁰ Methodology [Electronic resource]: <http://data.chronicle.com/salaries/methodology/>.

⁵⁷¹ Staff Salaries [Electronic resource]: <http://data.chronicle.com/staff-salaries/>.

⁵⁷² Faculty Salaries [Electronic resource]: <http://data.chronicle.com/faculty-salaries/>.

⁵⁷³ Staff Salaries [Electronic resource]: <http://data.chronicle.com/staff-salaries/>.

⁵⁷⁴ Там само.

⁵⁷⁵ Methodology [Electronic resource]: <http://data.chronicle.com/salaries/methodology/>.

⁵⁷⁶ Faculty Salaries [Electronic resource]: <http://data.chronicle.com/faculty-salaries/>.

⁵⁷⁷ Луговий В.І. Оплата праці в провідних університетах США: досвід для України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 1. – С. 51–57.

Насамперед важливі співвідношення заробітної плати різних категорій працівників для американських університетів екстра класу, що за міжнародним університетським рейтингом Шанхайським 2015 р. входили до 30 найкращих (усього таких закладів США – 22, або 73 %) ^{578,579}. Для виявлення імпакт-фактору оплати праці визначалася кореляція її величини та рангового місця університету шляхом обчислення коефіцієнту кореляції рангів Спірмена ^{580,581,582}.

У табл. 1.9.9 наведено середні та екстремальні (мінімальні та максимальні) значення величин заробітної плати різних категорій професорсько-викладацького складу для 22 університетів США, що на 1–30 місцях за Шанхайським рейтингом 2015 р.

Таблиця 1.9.9

Порівняння заробітної плати професорсько-викладацького складу
для 22 університетів США, що серед 30-ти найкращих закладів за Шанхайським рейтингом 2015 р.

№	Заробітна плата, тис. дол. США, рази	Категорія професорсько-викладацького складу					
		Професори	Асоційовані професори	Асистенти професорів	Лектори	Викладачі	Некласи- фіковані викладачі
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Середня, тис. дол.	174,0	115,8	99,8	71,9	68,6	56,3
2	Максимальна, тис. дол.	220,3	165,0	120,4	93,0	200,0	91,0
3	Мінімальна, тис. дол.	116,9	85,7	72,2	53,6	45,3	27,8
4	Максимальна/ мінімальна, рази	1,88	1,93	1,67	1,74	4,42	3,27
5	Приватні заклади, тис. дол.	193,7	127,3	108,3	72,6	79,8	71,6
6	Публічні заклади, тис. дол.	145,5	99,3	87,5	70,8	55,7	46,7
7	Приватні/ публічні, рази	1,33	1,28	1,24	1,03	1,43	1,53

Примітка: Для професорів, асоційованих професорів, асистентів професорів доступні дані для 22 закладів, лекторів – 19, викладачів – 15, інших викладачів – 13 закладів.

Джерело ⁵⁸³.

З табл. 1.9.9 видно, що з-поміж шести категорій професорсько-викладацького складу з огляду на оплату праці найважливішими є професори, асоційовані професори та асистенти професорів. Їхня заробітна плата у середньому становить від 100 тис. до 174 тис. дол. США з відмінністю максимальної і мінімальної

⁵⁷⁸ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁵⁷⁹ The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.

⁵⁸⁰ Луговий В.І. Оплата праці в провідних університетах США: досвід для України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 1. – С. 51–57.

⁵⁸¹ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁵⁸² Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.06 / Слюсаренко Олена Миколаївна; Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2015. – 36 с.

⁵⁸³ Луговий В. І. Оплата праці в провідних університетах США: досвід для України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 1. – С. 51–57.

заробітної плати для кожної з категорій в залежності від університету в межах 1,7–1,9 разів. Оплата праці інших категорій викладачів (лекторів, викладачів, некласифікованих) значно менша – у межах 56–72 тис. дол. США і коливається в діапазоні від 1,7 до 4,4 разу. Істотно переважаючою є заробітна плата професорів (в 1,7 разу більша, ніж у асистентів професорів). Це дає змогу залучати на професорські посади найкращий академічний персонал, створюючи умови для його творчої, матеріально незалежної діяльності. З табл. 1.9.9 також неважко бачити, що оплата праці професорсько-викладацького складу приватних закладів до 1,5 разу більша, ніж у публічних закладах: для професорів на 33 %, асоційованих професорів – 28 % і асистентів професорів – 24 %⁵⁸⁴.

У табл. 1.9.10 наведено розраховані коефіцієнти кореляції рангів Спірмена для взаємозалежностей величини заробітної плати різних категорій професорсько-викладацького складу та рангового місця за Шанхайським рейтингом 2015 р. для 22 закладів вищої освіти США, що посідають 1–30 позиції за цим рейтингом.

Таблиця 1.9.10

Коефіцієнти кореляції рангів Спірмена та їх критичні значення щодо заробітної плати професорсько-викладацького складу та рангового місця для 22 університетів США, що серед 30-ти найкращих закладів за Шанхайським рейтингом 2015 р.

№	Значення коефіцієнтів кореляції, вибірка	Категорія професорсько-викладацького складу					
		Професори	Асоційовані професори	Асистенти професорів	Лектори	Викладачі	Некласифіковані викладачі
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Обчислене (K_c)	0,64	0,69	0,62	0,68	0,27	0,23
2	Критичне ($K_{кр}$)	0,36	0,36	0,36	0,39	0,44	0,48
3	Вибірка (N)	22	22	22	19	15	13

Примітка: Для професорів, асоційованих професорів, асистентів професорів доступні дані для 22 закладів, лекторів – 19, викладачів – 15, некласифікованих викладачів – 13 закладів.

Джерело⁵⁸⁵.

Таблиця 1.9.10 переконливо доводить, що конкурентоспроможна заробітна плата професорів, асоційованих професорів, асистентів професорів, а також лекторів є важливим чинником рейтингових досягнень університетів. Відповідна кореляція є сильною⁵⁸⁶.

У табл. 1.9.11 порівнюється оплата праці дослідницького та іншого персоналу і професорів.

Таблиця 1.9.11

Порівняння заробітної плати дослідницького, іншого персоналу та професорів для 22 університетів США, що серед 30-ти найкращих закладів за Шанхайським рейтингом 2015 р.

	Заробітна плата, тис. дол. США, рази	Дослідницький персонал	Інший персонал	Відношення заробітної плати дослідницького та іншого персоналу	Відношення заробітної плати професорів і дослідницького персоналу
1	2	3	4	5	6
1	Середня, тис. дол.	69,4	73,3	0,95	2,51
2	Максимальна, тис. дол.	133,8	88,5	1,51	1,65

⁵⁸⁴ Там само.

⁵⁸⁵ Там само.

⁵⁸⁶ Там само.

1	2	3	4	5	6
3	Мінімальна, тис. дол.	47,2	55,9	0,84	2,48
4	Максимальна/ мінімальна, рази	2,83	1,58	1,79	0,66
5	Приватні заклади, тис. дол.	75,7	78,3	0,97	2,56
6	Публічні заклади, тис. дол.	60,9	66,0	0,92	2,39
7	Приватні/ публічні, рази	1,24	1,19	1,04	1,07

Примітка: Для дослідницького персоналу доступні дані для 19 закладів, іншого персоналу, професорів – 22 закладів.

Джерело⁵⁸⁷.

Таблиця 1.9.11 показує, що оплата праці дослідницького (за основною діяльністю) персоналу не є пріоритетною (у середньому менше 70 тис. дол. США), поступається заробітній платі іншого персоналу (пересічно понад 70 тис. дол. США) та у 2,5 разу менша за професорську і за інституціями значно відмінна – до 2,8 разу. Різниця між приватними і публічними закладами приблизно така сама, як і для професорсько-викладацького складу (24 % для дослідників). Обчислення коефіцієнту Спірмена щодо кореляції заробітної плати дослідників і рангових місць університетів за рейтингом «Шанхайський» 2015 р. показує наявність позитивної вірогідної кореляції, проте вона не є сильною ($K_c = 0,54$) як це у випадку основних категорій професорсько-викладацького складу⁵⁸⁸. Тож, забезпечення дуальної дослідницько-викладацької функції професорсько-викладацького складу є більш ефективним способом розвитку найвищого університетського потенціалу, ніж орієнтація на окремих дослідницький персонал.

Таким чином, табл. 1.9.9-1.9.11 свідчать, що модель оплати праці в університетах – світових лідерах (на прикладі університетів США) підтримує такі рольові позиції професорсько-викладацького, дослідницького й іншого (з адміністративним включно) персоналу. Серед працівників головним суб'єктом університетської діяльності (відповідно до первинної освітньої місії університетів) є професор з конкурентоспроможною заробітною платою. Така модель передбачає активну участь професорів, а також асоційованих професорів і асистентів професорів в університетських дослідженнях і розробках, сутнісно орієнтуючи на формування так би мовити «дослідницьких професорів». Досягається це через розвантаження професорів від надмірної «аудиторної» діяльності на користь «лабораторної» (дослідницько-інноваційної), реалізуючи вищу освіту на основі досліджень і розробок. Модель не сприяє виокремленню значної частини дослідників, не залучених до викладання, у ролі яких часто можуть цілком виправдано виступати постдокторанти (здобувачі постдокторської освіти через дослідження)^{589,590}, грошова компенсація яких наближена до рівня оплати праці дослідницького персоналу. Розрахунок коефіцієнта кореляції рангів Спірмена між рівнем оплати праці дослідників і кількістю постдокторантів у закладі виявив сильну взаємозалежність з $K_c = 0,79$. Слід зауважити, що зазначена модель оплати праці, забезпечуючи стійку сучасність професорів, водночас породжує ризик небажання частини провідних з них обіймати керівні адміністративні посади⁵⁹¹.

⁵⁸⁷ Там само.

⁵⁸⁸ Там само.

⁵⁸⁹ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.

⁵⁹⁰ Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

⁵⁹¹ Луговий В. І. Оплата праці в провідних університетах США: досвід для України / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 1. – С. 51–57.

На рис. 1.9.1 проілюстровано середні рівні оплати праці різних категорій університетських працівників за двома стійкими, квазістійкою та нестійкою групами (підгрупами)⁵⁹² 22 університетів США, що на 1–30 місцях за Шанхайським рейтингом 2015 р.

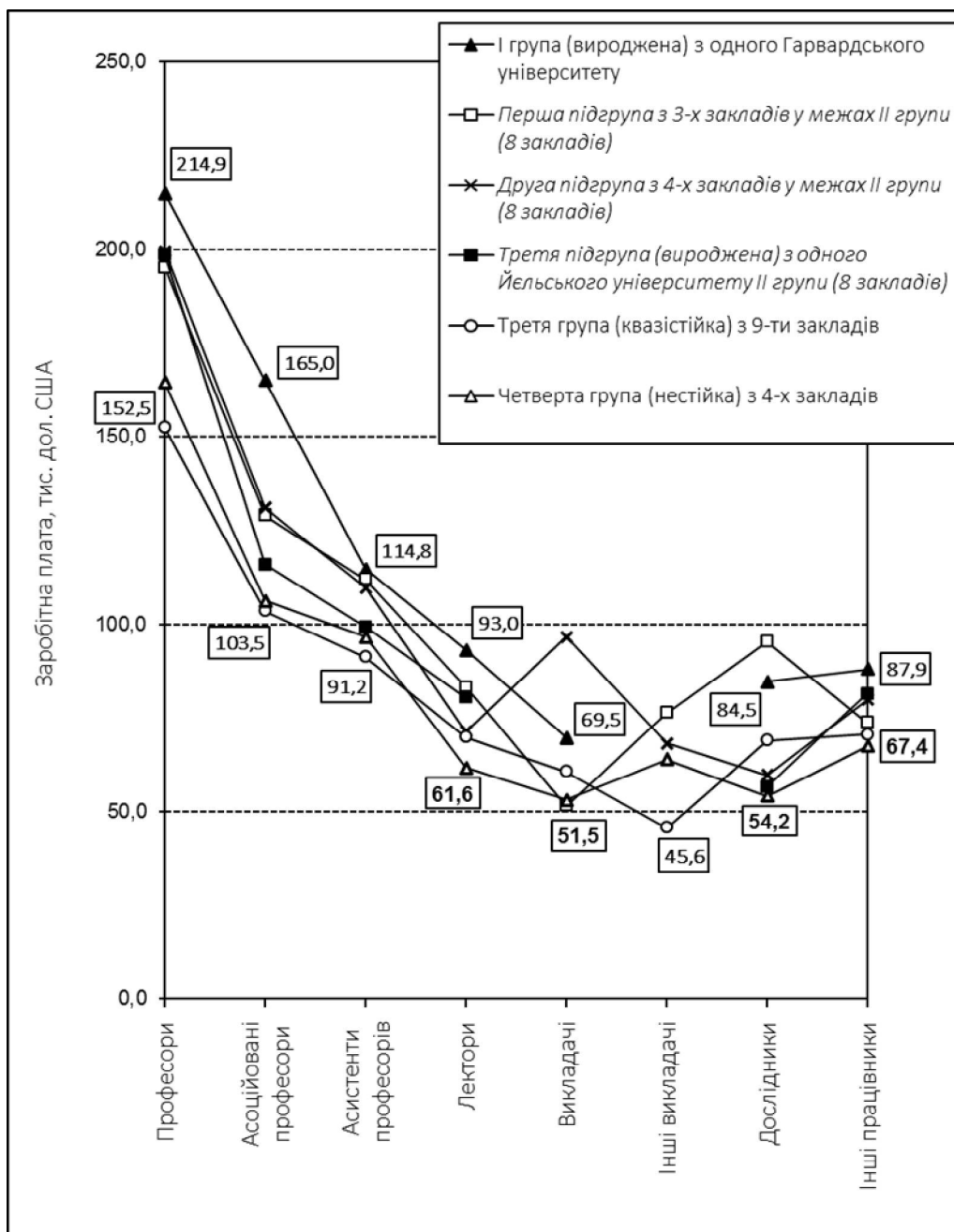


Рис. 1.9.1. Зарплатна плата різних категорій працівників у двох стійких, квазістійкій і нестійкій групах (підгрупах) 22 закладів вищої освіти США, що з-поміж 30-ти найкращих закладів за Шанхайським рейтингом 2015 р. (Джерело⁵⁹³).

З рис. 1.9.1 можна бачити, що для всіх (за ознакою рангової стійкості) груп та підгруп провідних університетів США домінуючою є зарплатна плата професорів, а також асоційованих професорів і асистентів професорів, якій поступається оплата праці інших категорій працівників. Harvard University, що всі роки

⁵⁹² Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.- С. 151–152.

⁵⁹³ Луговий В. І. Оплата праці в провідних університетах США: досвід для України / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 1. – С. 51–57.

функціонування Шанхайського рейтингу (з 2003 р.) стабільно утримує перше місце⁵⁹⁴, характеризується найвищою оплатою праці більшості ключових категорій персоналу (крім «викладачів», «інших викладачів» та «дослідників»). Також заклади перших двох стійких груп (з трьома стійкими підгрупами) за рівнем заробітної плати випереджають заклади третьої (квазістійкої) і четвертої (нестійкої) університетських груп.

Таким чином, заробітна плата ключових категорій професорсько-викладацького складу є ефективним інструментом підвищення університетської конкурентоспроможності, відтак якості, гуманізації вищої освіти.

Висновки до Розділу 1

1. Поняття «гуманізму», «гуманізації» та «якості» щодо вищої освіти взаємопов'язані з огляду на розуміння гуманізму і гуманізації як ставлення до людини як до найвищої цінності, захисту та реалізації права особистості на всебічний розвиток і максимальну актуалізацію власного потенціалу, що вирішальною мірою здійснюється в якісній і лише в якісній вищій освіті. Відтак гуманізація вищої освіти насамперед означає забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти заради її здобувачів і саме якість слугує світоглядним пріоритетом та основою гуманізації вищої освіти.

Отже, гуманізація виступає первинним фундаментальним засобом (способом, чинником) забезпечення якості вищої освіти, а також спрямування останньої на перманентне покращення якості задля розвитку людини. У свою чергу, у зворотному порядку, гуманізація вищої освіти спирається на якість вищої освіти, базується на ній, передбачає її. Отже, гуманізація водночас і детермінанта (засіб), і дериват (похідна) якості вищої освіти. Різні аспекти прояву діалектичного взаємозв'язку гуманізму, гуманізації вищої освіти і зумовленої гуманізацією (як вищою метою) відповідної освітньої якості у провідному вітчизняному та зарубіжному досвіді підлягають системному дослідженню, що зокрема здійснено в першому розділі.

2. Із сутності гуманізації вищої освіти, забезпечення і підвищення якості останньої як основи гуманізації випливає вимога пріоритетного різноаспектного людського розвитку у вищій освіті, урахування та застосування закону базисної організації компетентностей як діяльнісних здатностей людини.

Сформулювати закон базисної організації компетентностей (а саме: базисна організація компетентностей є системною єдністю п'яти фундаментальних видів компетентностей – інтелектуально-знаннєвого, ціннісно-орієнтаційного, творчо-інноваційного, діалогу-консенсусного та художньо-творчого, що відповідно пов'язані з основними видами соціально-культурної інформації – знаннями, цінностями, проектами, консенсусами і художніми образами) можна шляхом системного розгляду людської діяльності, психічних механізмів та відповідної інформації, що їх забезпечує (супроводжує) у просторі суб'єктів, об'єктів, квазіоб'єктів і квазісуб'єктів. З-поміж прикладних наслідків закону – двоїста диференціація (за критерієм співвідношення об'єктивного і суб'єктивного) основних видів інформації та пов'язаних з ними фундаментальних видів компетентностей, аналогічна двоїста диференціація та видовий п'ятичастинний поділ навчальних/педагогічних технологій формування фундаментальних видів компетентностей, а також оцінювання, зокрема тестування, останніх. Закон має емпіричне підтвердження, важливий для опису кваліфікаційних рівнів рамок кваліфікацій, формулювання компетентностей (результатів навчання) при розробленні освітніх стандартів і програм.

3. На підставі системного аналізу взаємозв'язку якості та стандартів, що в її основі, з'ясовується таке:

- якість вищої освіти (як і будь-чого) з огляду на місію останньої має двоїстий характер: 1) як якість визначеність (місійне призначення) – якість першого роду, та 2) якість відповідність (місійна придатність) – якість другого роду;

- згідно з двоїстим характером якості вищої освіти її стандарти також дихотомічні: 1) стандарт визначеності (стандарт-сутність) – стандарт першого роду, та 2) стандарт відповідності (стандарт-справність) – стандарт другого роду;

- згідно з дуальним характером якості (та стандартів) вищої освіти освітня діяльність (відповідно до функціонування та розвитку освітніх програм, закладів) також розщеплюється на дві взаємопов'язані складові, що спрямовані на забезпечення (підтримання), з одного боку, і, з другого боку, на покращення

⁵⁹⁴ Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с. – С. 151–152.

(розвиток) якості вищої освіти: відтак, двоаспектна якість освітньої діяльності, у свою чергу, детермінується двоаспектними її стандартами: 1) стандартами забезпечення (підтримання) – стандарти першого роду, і 2) стандартами покращення (розвитку) – стандарти другого роду;

- в обох зазначених випадках стандарти першого роду є пороговими, мінімальними і після їх досягнення («склав», «пройшов») не спонукають до подальшого вдосконалення, розвитку; натомість стандарти другого роду є рейтинговими, максимальними і завжди (чи досяг, чи не досяг максимуму) спонукають до безперервного руху до лідерства, першості;

- у світовій, європейській і північноамериканській практиці в умовах функціонування університетської автономії та академічної свободи діє тенденція до поширення стандартів другого роду, що базуються на застосуванні рейтингів, рамок та акредитації реалізації освітніх програм і діяльності закладів вищої освіти з урахуванням та на основі покращення їх досконалості, розвитку; у вітчизняній практиці перевага традиційно надається пороговим стандартам першого роду, які консервативні (квазіконсервативні), а культура якості, що базується на збалансованому поєднанні стандартів забезпечення мінімуму і стандартів покращення максимуму якості вищої освіти із тенденцією домінування других, знаходиться на початковій стадії становлення;

- у світовій, європейській і північноамериканській практиці забезпечення і покращення якості вищої освіти здійснюється шляхом запровадження багатовимірною простору стандартизації вищої освіти; з-поміж вимірів цього простору доцільно виділити такі: поняттєво-термінологічний; інформаційно-компетентнісний; освітньої формалізації; рівнево-орієнтаційно-галузевий; інституційний; за способами надання освіти; за методами викладання і видами навчальної діяльності; кредитування; кодифікації; сертифікації; акредитації; ранжування, стандартизації якості менеджменту (ISO серія 9000);

- з метою врахування особливостей ланок професійної (невищої), що включає професійну (професійно-технічну) та фахову передвищу, та вищої (професійно орієнтованої) освіти доцільно запровадити для них відповідні стандарти «функціонування/експлуатації» та «розвитку/інновації», що орієнтовані на забезпечення наявної та формування нової практики.

4. Розвиток якості та гуманізації вищої освіти відбувається в контексті особливостей суспільного розвитку, а саме:

- становлення глобального, національних освітньо-наукових просторів, їх взаємодію з іншими сферами суспільного життя детерміновано сучасними цивілізаційними трансформаціями дослідницько-інноваційного типу; системна організація цих просторів передбачає взаємопов'язані освітню (освіту), наукову (науку у смислі досліджень і розробок) та синтетично-інтегровану освітньо-наукову (вищу освіту за первинної ролі першої складової) сфери; кожна з цих сфер має свою специфічну місію;

- характеристичними індикаторами, що визначають стан і місію спроможність зазначених просторів і сфер, є показники фінансового, кадрового та організаційного забезпечення; існує тенденція посилення фінансової і кадрової підтримки за урізноманітнення організаційних форм; типові частки ВВП, які зростають і слугують орієнтирами, для фінансування освіти складають 6 %, науки – 2 %, вищої освіти – 1,5 %;

- межі сектору вищої освіти за часткою фінансування як у сфері освіти (з тенденцією відносного збільшення), так і у сфері науки (з тенденцією відносного зменшення) зазвичай не перевищують 25 %; тотальне поглинання університетами наукових установ так само неможливе, як й інших закладів освіти;

- досвід успішних країн з формування відповідних просторів та їх складових свідчить про необхідність застосування по відношенню до них цільової державної політики;

- системне розв'язання проблеми розвитку вітчизняного гармонізованого освітньо-наукового простору пріоритетно полягає: для освіти в удосконаленні її структурної організації, науки – у збільшенні інвестицій, у вищій освіті – у мережевому вдосконаленні й посиленні (організаційному та фінансовому) дослідницько-інноваційної складової;

- університети і академії – фундаментальні інститути глобального освітньо-наукового простору, що між собою функціонально й організаційно диференційовані й водночас інтегровані шляхом взаємодії, мають місійні й організаційні взаємно доповняльні відмінності;

- в університетах посилюється тенденція до навчання на основі досліджень, розвитку досліджень і розробок, у першу чергу, для осучаснення самої вищої освіти і, в другу чергу, для безпосереднього забезпечення дослідницько-інноваційних потреб економіки; в академіях здійснюються дослідження і розробки та на їх базі навчання (підготовка) фахівців; отже, у межах самих університетів і академій відбувається інтеграція освіти і науки;

- наукові академії закономірно виникають в університетському контексті, доповнюючи локально-дискретну структуру освітньо-наукового простору мережево-наскрізною; у розвинутих країнах не виявлено поглинання академій університетами, натомість університети пишуться членством викладачів в академіях, а останні спираються на університетський кадровий потенціал;

- на прикладі розвитку освітньо-наукового простору підтверджується, що шлях до досконалості пролягає через безперервну системну диференціацію та інтеграцію й диференційовано-інтегроване компонентно-структурне ускладнення системи заради її успішності, підвищення конкурентоспроможності.

5. Відповідно до базисної організації (складу і структури) місії сучасного закладу вищої освіти (у порядку пріоритетності «освіта – дослідження – творчість/інновація») у передовій світовій університетській практиці запроваджено функціональні дослідницький і викладацький дискретні рейтинги (рамки). У європейському і разом із США світовому лідері – Сполученому Королівстві у 2014 р. реалізовано Рамку досконалих досліджень (із запланованою наступною реалізацією у 2021 р.) та Рамку досконалого викладання у 2017 р., результати якої чинні впродовж наступних трьох років. Це відповідає тренду Болонського процесу – здійснення вищої освіти всіх рівнів на основі досліджень. З метою збалансування досліджень і викладання у вищій освіті у 2017 р. у Парижі відбувся 1-й Європейський форум з навчання і викладання.

6. Згідно з пріоритетністю базових складових (освіта, дослідження, творчість/інновація) інституційної місії університетів відповідної (насамперед дзеркальної дослідницько-викладацької) дихотомії тенденційно набуває організація діяльності університетських викладачів. Для реалізації зазначеної дуальної функції викладача в сучасному університеті з метою досягнення конкурентоспроможної якості та гуманізації вищої освіти мають бути забезпечені такі умови: 1) оптимізовано дослідницько-викладацьку структуру робочого часу викладача у пропорції 3 чи 4 до 1; 2) забезпечена конкурентоспроможна заробітна плата для залучення і стійкого утримання найкращих фахівців; 3) створено на додаток до навчальної необхідну дослідницько-інноваційну інфраструктуру закладу.

7. Дослідження рівневої організації освіти, особливо вищої, та відповідних кваліфікацій, а також характеру, формування та оцінювання компетентностей, набутих в освіті, з вищою включно, дає підстави сформулювати на феноменологічному рівні педагогічний закон зв'язку складності та самостійності в освіті. Цей закон свідчить про зростання самостійності в навчанні з підвищенням складності освітніх програм. Наслідками закону є: 1) поступове пониження віку навчальної самостійності через ускладнення освітніх програм на даному рівні освіти в міру загального соціально-культурного розвитку людства; 2) зменшення частки суб'єктивних методів в оцінюванні освітніх досягнень з підвищенням рівня освіти. Застосування зазначеного закону у вищій освіті сприятиме вдосконаленню її якості, посиленню гуманізації підготовки здобувачів з вищою освітою усіх рівнів. Слід повною мірою врахувати зумовлену згаданим законом тенденцію зменшення ролі пасивних аудиторних занять та збільшення освітньої функції дослідницько-інноваційних лабораторій, іншої навчально-наукової інфраструктури.

8. Для перманентного підвищення конкурентоспроможної якості, реальної гуманізації вищої освіти ефективними є університетські рейтинги, насамперед Шанхайський рейтинг, модернізований в його загальній і галузевій версіях у 2017 р. З досвіду 15-річного функціонування і розвитку цього рейтингу впливають наступні уроки для України.

Урок перший. Світова і регіональні сфери вищої освіти швидко прогресують, натомість вища освіта України відстає, є рейтинговим аутсайдером, особливо за суто об'єктивним, відтак найбільш авторитетним Шанхайським рейтингом.

Урок другий. Відсутність національного університетського рейтингу як загальної, так і галузевої версій і відповідних організаційно-статусних і фінансово-економічних наслідків для закладів вищої освіти демотивує останніх в їх боротьбі за конкурентоспроможну якість. У глобальному вимірі за Шанхайським рейтингом українські заклади не входять до групи топ-800 його загальної версії, а з 52 галузевих номінацій тільки Київський національний університет імені Тараса Шевченка і лише з математики представлений в останній сотні закладів рейтингу. Водночас у загальній (інституційній) версії рейтингу багато країн-сусідів, а в галузевій (профільній) – усі вони, за виключенням Молдови. Також у цьому рейтингу багато малих країн, зокрема Естонія, Ісландія, Кіпр, Люксембург, Словенія, що слугують повчальним прикладом послідовної політики

концентрації університетського потенціалу заради високих досягнень як для України в цілому, так і для її регіонів.

Урок третій. Подолання інституційної подрібненості, розпорошеності, дублювання, профільної неадекватності мережі закладів вищої освіти України на національному рівні, створення укрупнених, ресурсно концентрованих регіональних конкурентоспроможних університетів доцільно здійснювати через рейтинговий механізм. При створенні національного рейтингу слід використати методологію Шанхайського рейтингу, який спирається виключно на об'єктивні індикатори, бази даних третіх сторін, є прозорим і зрозумілим.

Урок четвертий. Національна безпека вимагає також відновлення галузевої конкурентоспроможності вітчизняних профільних закладів вищої освіти, посилення їх спеціалізації в контексті світової тенденції, запобігання внутрішньої фахової розпорошеності, вторгнення у невласливі для них предметні галузі підготовки фахівців, подолання зовнішнього дублювання фахової освіти.

Урок п'ятий. Профільність закладів має визначатися актуальними потребами суспільного розвитку. Наприклад, багато африканських країн результативно розвивають університетські профілі як відповідь на специфічні для них виклики – громадське здоров'я, харчові технології тощо.

Ще один опосередкований урок полягає в усвідомленні необхідності створення лідерської Асоціації українських університетів за прикладом Асоціації американських університетів США і Канади (1900 р.), членство у якій виборюється в конкурентному змаганні провідних національних університетів-лідерів, або Расселської групи Сполученого Королівства (1994 р.). Подібна вітчизняна асоціація має взяти участь у формуванні нової освітньої політики, розробленні національного університетського рейтингу, його методології та індикаторів.

9. Функціональний фокус вищої освіти на її якості та гуманізації потребує відповідної організаційної оптимізації. З-поміж організаційних чинників важливими є загальна чисельність студентів та їх співвідношення з викладацьким складом у закладах вищої освіти, а також оплата праці викладачів.

Розгляд 12 країн світу, що представлені в Шанхайському рейтингу 2016 р. на найвищих позиціях, а також в Україні дає підстави стверджувати таке:

- існують різні національні особливості взаємозв'язку рейтингових досягнень, кількості студентів та співвідношення студентів і викладачів у закладі та відповідних стратегій; зокрема, у США домінує університетська стратегія малих академічних груп, у Німеччині – меншій кількості добірних професорів, у Франції застосовуються обидві стратегії;

- у розвинутих країнах залежно від університетського профілю виявлено широкий діапазон величини університетів за кількістю студентів та за їх співвідношенням з викладачами; водночас провідні за університетським потенціалом країни піддаються класифікації за типовою величиною згаданих параметрів, що може слугувати орієнтиром для розвитку закладів вищої освіти;

- кореляція показників «студенти» і «співвідношення студенти/викладачі» тенденційно прямо пропорційна; стосовно залежності «рейтингу закладів» і «чисельності студентів», то для суперелітних університетів (на 1-30 місцях) вона слаба негативна, водночас за межами цієї групи діє тенденція до посилення рейтингової конкурентоспроможності закладу у зв'язку з його укрупненням; для параметрів «рейтинг закладу» і «співвідношення студенти/викладачі» підвищення рейтингової позиції закладу пов'язано скоріше із зменшенням чисельності студентів на одного викладача;

- у країнах з меншим університетським потенціалом використовується стратегія істотного укрупнення закладів шляхом їх об'єднання;

- в Україні з огляду на передову світову практику заклади вищої освіти надто подрібнені, співвідношення студентів і викладачів у них занижене, відтак невідкладним є істотне укрупнення вітчизняних закладів заради оптимальної їх організації, підвищення конкурентоспроможної якості, посилення гуманізації.

В університетах і коледжах США – світовому університетському лідері, для характеристики оплати праці персоналу виокремлюють дві групи і вісім категорій працівників, а саме: 1) групу професорсько-викладацького складу, що включає категорії професорів, асоційованих професорів, асистентів професорів, лекторів, викладачів, некласифікованих викладачів; 2) групу дослідницького й іншого персоналу з категоріями дослідницький та інший персонал.

Системний аналіз даних про заробітну плату в 22 провідних університетах США, що за міжнародним університетським Шанхайським рейтингом 2015 р. перебували з-поміж 30-ти найкращих закладів, свідчить про наступне:

- існує позитивна переважно сильна кореляцію між рівнем оплати праці та рейтинговою позицією закладу для таких основних категорій працівників, як професори, асоційовані професори, асистенти професорів, лектори, а також позитивна вірогідна кореляція для дослідників;

- концептуальна модель оплати праці в університетах США – світових лідерах відповідає типовій місії університетів екстра класу і характеризується так: головним суб'єктом університетської діяльності є професор з конкурентоспроможною заробітною платою; передбачається активна участь професорів, а також асоційованих професорів і асистентів професорів в університетських дослідженнях і розробках з орієнтацією на формування «дослідницьких професорів»; з-поміж механізмів досягнення цього – розвантаження професорів від надмірної «аудиторної» діяльності на користь «лабораторної» (дослідницько-інноваційної) з реалізацією вищої освіти на основі досліджень і розробок; модель не сприяє виокремленню значної частини дослідників, не залучених до викладання, натомість забезпечує стійку сучасність професорів, хоча водночас і підвищує ризик небажання частини з них обіймати керівні адміністративні посади;

- рівень оплати праці усіх категорій працівників у приватних університетах до 1,5 разу більший, ніж у публічних закладах, зокрема професорів на 33 %, асоційованих професорів на 28 %, асистентів професорів і дослідників на 24 %;

- домінуючою є заробітна плата професорів, а також асоційованих професорів і асистентів професорів, якій поступається оплата праці інших категорій працівників; Гарвардський університет, що стабільно утримує перше місце порівняно з іншими університетськими топ-групами (підгрупами) характеризується найвищою оплатою праці більшості категорій персоналу; також заклади стійких груп і підгруп за рівнем заробітної плати випереджають заклади квазістійкої і нестійкої університетських груп у межах 30 найкращих закладів за Шанхайським рейтингом;

- досвід оплати праці різних категорій працівників в університетах-лідерах США щодо сильної підтримки статусу і ролі в реалізації університетської місії насамперед професорів, а також асоційованих професорів і асистентів професорів, доцільно використати в Україні для реформування оплати праці науково-педагогічних працівників – професорів, доцентів, асистентів.

Список використаних джерел

1. Биковська О. Введення нових термінів чи підміна понять? / О. Биковська // Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик «Освіта». – 2016. – 21–28 груд. (№ 51–52). – С. 3.
2. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец. – 2009. – 536 с.
3. Валовой внутренний продукт Украины / Минфин; Финансовый портал [Електронний ресурс]: <http://index.minfin.com.ua/index/gdp/>.
4. Василь Кремень: «Безглуздо суперечити цивілізаційним вітрам, треба просто ловити їх національними вітрилами» / Розмову вела А. Луканська // Голос України. Вісник НАПН України. – 2017. – № 114. – 24 червня. – С. 10.
5. Вектор развития высшей школы Европы: качество как абсолютная ценность (на материалах Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования 2015 – 2017 гг.) / Науч. редакторы: докт. пед. наук, проф. В.И. Байденко, докт. техн. наук, проф. Н.А. Селезнёва, отв. редакторы: Е.Н. Карачарова, О.В. Никифоров. – М.: НИИТ «МИСиС», 2017.
6. Взаємодія вищої та професійної освіти: осмислення європейського досвіду / В. Луговий, І. Золотарьова, О. Руснак, І. Сікорська, З. Колишко, С. Шитікова // Педагогічна газета. – 2015. – берез.-квіт. – № 2. – С. 4.
7. Витрати на виконання наукових досліджень і розробок за видами робіт / Державна служба статистики України [Електронний ресурс]: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
8. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
9. Закон України «Про ліцензування видів господарської діяльності» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/222-19>.
10. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

11. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
12. Здійснення наукових досліджень і розробок у 2016 році¹ / Кісленко О.В. / Державна служба статистики України [Електронний ресурс]: [file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Temp/Rar\\$Dla0.417/dop_ntnd16.pdf](file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Temp/Rar$Dla0.417/dop_ntnd16.pdf).
13. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача / пер. з англ.; за ред. д-ра техн. наук, проф. Ю.М. Рашкевича та д-ра пед. наук, доц. Ж.В. Таланової. – Львів; Видавництво Львівської політехніки, 2015. – 106 с.
14. Інформаційна система «Конкурс». Вступна кампанія 2017 року [Електронний ресурс]: <http://vstup.info/>.
15. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
16. Кількість працівників наукових організацій за категоріями персоналу / Державна служба статистики України [Електронний ресурс]: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
17. Курбатов С. Американська система акредитації вищих навчальних закладів / С. Курбатов // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – № 4. – 2016. – С. 70–75.
18. Курбатов С.В. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів: монографія / С.В. Курбатов. – Суми : Університетська книга, 2014. – 262 с.
19. Луговий В. 12-й Європейський форум із забезпечення якості вищої освіти / В. Луговий, В. Захарченко // Педагогічна газета. – 2017. – листоп.-груд. – № 6. – С. 4.
20. Луговий В.І. Академії і університети: дихотомія світового дослідницького простору / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Международные и национальные научные организации как фактор формирования глобального научного сообщества. Материалы международного симпозиума. Киев, Украина, 15–17 мая 2017 г. – К.: «Наш формат», 2017. – 504 с. – С. 184–200.
21. Луговий В.І. Академічно-університетський дуалізм світового дослідницького простору / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наука та наукознавство: міжнародний науковий журнал. – 2017. – № 4 (98). – С. 84–97.
22. Луговий В. Безперервна освіта впродовж життя: концептуальні засади конструювання / В. Луговий, Ж. Таланова // Професійна і неперервна освіта. Польсько-український науковий щорічник. – 2017. – № 2. – С. 333–358.
23. Луговий В.І. Використання міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів для ідентифікації найвищого університетського потенціалу / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – Додаток 2 до № 3, том I (26). – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 700 с. – С. 296–308.
24. Луговий В.І. Глобальний і національний освітньо-наукові простори: роль, ресурс і різноманітність розвитку / В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с. – С. 344–355.
25. Луговий В.І. Де взяти гроші на науку бідному університету в небагатій країні? (роздуми дослідника та вболівальника вищої освіти і науки) / В.І. Луговий // *Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик*. 2014. – 5–12 листоп. (№ 47). – С. 6–7.
26. Луговий В.І. Дослідження в університетах, навчання в академіях: шлях до інтеграції освіти і науки / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2015. – № 4. – С. 11–21.
27. Луговий В. Дослідницько-інноваційна модернізація європейських університетів / В. Луговий, М. Винницький // Педагогічна газета. – 2017. – верес.-жовт. – № 5. – С. 3.
28. Луговий В.І. Закон базисної організації компетентностей / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 4. – С. 14–29.
29. Луговий В.І. Засади емпіричної і теоретичної ідентифікації та діагностики загальних компетентностей випускників вищої школи в контексті процесно-результатних парадигмальних змін в освіті / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В.І. Лугового, О.Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 15–28.
30. Луговий В.І. Зв'язок складності та самостійності в освіті / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50–58 / Те саме: Зв'язок складності та самостійності в

освіті / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielności w edukacji / Włodimir Lugowij, Zanna Talanowa) // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogrodzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa–Cieszyn–Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69–82.

31. *Луговий В.* Зовнішнє забезпечення та покращення якості вищої освіти / В. Луговий // Гуманізація вищої освіти як засіб забезпечення її якості в Україні: методичні рекомендації / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 117 с. (6 д.а.). – С. 12–38 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/MR_Gumaniz_VO_yakost_v_Ukrainy_2016_117p_IVO_avtors-kolektiv.pdf.

32. *Луговий В.І.* Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання та оцінювання навчальних результатів у вищій школі / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2011. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – 636 с. – С. 9–16.

33. *Луговий В.* Інтеграція освіти і науки як чинник національної безпеки / В. Луговий // Педагогічна газета. – 2017. – верес.-жовт. – № 5. – С. 3.

34. *Луговий В.І.* Інформаційна залежність особистісної орієнтації педагогічних технологій / В.І. Луговий // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / автори: В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін.; за заг. ред. В. Андрущенка, В. Лугового. – К.: Пед. думка, 2008. – 256 с. – С. 70–91.

35. *Луговий В.І.* Інформація як чинник організації людини: теоретико-методологічний аспект / В.І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2011. – № 2. – С. 14–21.

36. *Луговий В.І.* Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. – Т. 1.: Загальна педагогіка та філософія освіти. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с. – С. 23–38.

37. *Луговий В.І.* Комунальні коледжі США: досвід для України / В.І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 2. – С. 37–48.

38. *Луговий В.І.* Лідерські та дослідницькі характеристики канадських університетів: досвід для України / В.І. Луговий, С.А. Калашнікова, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Тематичний випуск «Наука і вища освіта». – 2013. – № 2 (додаток 1). – 516 с. – С. 491–509.

39. *Луговий В.І.* Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 1. – С. 15–25.

40. *Луговий В.І.* Міжнародна стандартна класифікація освіти: галузі освіти та підготовки (засадничий аналіз та алгоритм застосування) / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 3. – С. 5–17.

41. *Луговий В.І.* Національна рамка кваліфікацій як інструмент інтеграції до Європейського простору вищої освіти / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – № 1 (додаток 1). – 2012 р. – Тематичний випуск «Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору». – 558 с. – С. 6–12.

42. *Луговий В.І.* Національна та галузеві (секторні) рамки кваліфікацій як інструмент забезпечення і визнання якості в Європейському просторі вищої освіти / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості: зб. праць X Всеукр. наук.-метод. конф., 28-29 листопада 2013 р., Київ / М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін.-т». – Електрон. дані. – К.: НТУУ «КПІ», 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Назва з тит. екрана. – С. 21–25.

43. *Луговий В.І.* Наука в університетах, університети в науці у світовому дослідницькому просторі / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2017. – № 1. – С. 42–50.

44. *Луговий В.* Нобелівські лауреати і топ-заклади вищої освіти, країни та континенти з передовим університетським потенціалом / В. Луговий, С. Калашнікова, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2013. – № 4. – с. 128. – С. 10–20.

45. *Луговий В.І.* Об'єктивне і суб'єктивне оцінювання якості освіти: світовий досвід для України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 4. – С. 32–40.

46. *Луговий В. І.* Оплата праці в провідних університетах США: досвід для України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 1. – С. 51–57.

47. *Луговий В.І.* Особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти: теоретико-методологічний аспект / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 1. – С. 5–20.

48. *Луговий В.* Передмова / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. (6 д.а.). – С. 4 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

49. *Луговий В.І.* Північноамериканський і європейський простори вищої освіти у здійсненні нобелівських лауреатів: уроки для України / С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 4 (додаток 2): Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. – 104 с. – С. 91–95.

50. *Луговий В.* Підготовка докторів філософії в Україні: вивчення та використання фінського досвіду / В. Луговий, С. Калашнікова, І. Драч // Педагогічна газета. – 2017. – трав.-черв. – № 3. – С. 3.

51. *Луговий В.І.* Проблема високих педагогічних технологій та особистісної орієнтації їх в освіті (теоретико-методологічний аспект) / В.І. Луговий // Вища освіта України. – № 2 (додаток 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – Рівне: РДГУ, 2007. – 197 с. – С. 6–10.

52. *Луговий В.І.* Професійна освіта і підготовка в концепції МСКО, проекту НСКО та вітчизняної практики / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 4. – С. 11–20.

53. *Луговий В.І.* Рамка кваліфікацій та система гарантування якості національної вищої освіти: труднощі реалізації / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – Додаток 4, том I (19). – 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 576 с. – С. 257–265.

54. *Луговий В.І.* Рейтинги і стандарти: рівні відліку та вектори підтримання якості / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 2: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 282 с. – С. 35–40.

55. *Луговий В.І.* Співвідношення студентів і викладачів у провідних університетах світу та України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2016. – Спецвипуск. VI Міжн. наук.-практ. конф. «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України» 7 жовтня 2016 р. – 457 с. – С. 13–21.

56. *Луговий В.І.* Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 2. – С. 14–24.

57. *Луговий В.* Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації / В. Луговий, Ж. Таланова // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. – С. 5–31 [Електронний ресурс]: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf.

58. *Луговий В.І.* Теоретико-методологічні засади залежності методів і засобів оцінювання від змісту компетентностей / В.І. Луговий // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В.І. Лугового, О.Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 7–15.

59. *Луговий В.І.* Університети та академії: фундаментальні інститути світового освітньо-наукового простору / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 1: Інтеграція вищої освіти і науки. – Київ, 2015. – 300 с. – С. 150–159.

60. *Луговий В.І.* Управління освітою : навч. посіб. / В.І. Луговий – К. : Вид. УАДУ, 1997. – 302 с.

61. *Луговий В.І.* Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти / В.І. Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін. ; за заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.1]. – С. 5–34.

62. *Луговий В.І.* Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції / В.І. Луговий // Вища освіта України. – Додаток № 4, том I (13). – 2009. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 568 с. – С. 393–401.

63. *Луговий В.І.* Час посилення науково-методологічного і методичного забезпечення освітньо-наукової сфери (авторський огляд здобутків 2010–2015 рр.) // Володимир Іларіонович Луговий – перший віце-президент НАПН України: матеріали до бібліографії (2010–2015 рр.) / НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського; [упоряд.: Самчук Л.І., Стельмах Н.А.; наук. ред. Березівська Л.Д.; літ. ред. Деревянко Т.М.]. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015. – 76 с. – (Серія «Академіки НАПН України»; вип. 25). – С. 7–16.

64. *Луговой В.И.* Информация и образование / В.И. Луговой // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования»: научный журнал. – Москва, 2010. – № 1 (19). – 136 с. – С. 6–24.

65. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України, протокол від 29.03.2016 р. № 3 / Балуба Ігор, Бахрушин Володимир ... Луговий Володимир ... Таланова Жанна та ін. – 29 с. [Електронний ресурс]: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendacziyi.html>.

66. Найкращі рішення приймаються на засадах здорового глузду і позитивного досвіду (інтерв’ю з академіком НАН України А.Г. Загороднім) / Розмову вела О. Мележик // Вісник Національної академії наук України: щомісячний загальнонауковий журнал. – 2016. – № 3. – С. 3–10.

67. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2015: стат. зб. / Державна служба статистики України; відп. за вип. О.О. Кармазіна. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2016. – 258 с.

68. Наукова та інноваційна діяльність України. 2016: стат. зб. / Державна служба статистики України; відп. за вип. О.О. Кармазіна. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2017. – 142 с.

69. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Авшенюк Н.М. ... Кремень В.Г. ... Луговий В.І. ... Слюсаренко О.М. ... Таланова Ж.В. та ін. / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (до 25-річчя незалежності України).

70. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

71. Національні рахунки освіти в Україні / Державна служба статистики України [Електронний ресурс]: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.

72. *Оржель О.* Соціальна відповідальність університетів: концепції, реалії та виклики / О. Оржель // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2017. – № 2 (додаток 1) Тематичний випуск «Університет і лідерство». – С. 24–29.

73. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2015/16 навчального року. Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України. – К., 2016. – 170 с.

74. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2016/17 навчального року: статистичний бюлетень / Державна служба статистики України [Електронний ресурс]: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.

75. Перекладач Google [Електронний ресурс]: <https://translate.google.com/?hl=uk#en/uk>.

76. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / Пост. Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

77. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти / Пост. Каб. Мін. України від 29 квіт. 2015 р. № 266 [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>.

78. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» / Указ Презид. України від 12 січ. 2015 р. № 5 [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
79. Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення : матеріали парлам. слухань у Верховній Раді України 1 черв. 2016 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. – К. : Парлам. вид-во, 2016. – 320 с. – (Серія «Парламентські слухання»).
80. Рашкевич Ю.М. Теоретичні основи студентоцентрованого навчання // Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 108 с.
81. Салми Джамиль. Создание университетов мирового класса / Джамиль Салми; пер. с англ. – М.: Изд-во «Весь мир», 2009. – 132 с.
82. Словник іншомовних слів / За ред. чл.-кор. АН УРСР О.С. Мельничука. – К.: Гол. ред. Укр. рад. енцикл., 1977. – 776 с.
83. Слюсаренко О.М. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку / О.М. Слюсаренко // Вісн. НАДУ. – 2006. – № 2. – С. 123–132.
84. Слюсаренко О.М. Діяльність органів державної влади з професійного вдосконалення й кар'єрного розвитку державних службовців (світовий досвід і його застосування в Україні): Автореф. дис. ... канд. наук. з держ. упр. 25.00.03 / Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Презид. України [Рукопис]. – Д., 2007. – 20 с.
85. Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О.М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.
86. Слюсаренко О.М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.06 / Слюсаренко Олена Миколаївна; Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2015. – 36 с.
87. Смілянська А. Повернути науку до вишів / А. Смілянська // Голос України. – 2016. – 18 лист. – № 220. – С. 3.
88. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти / Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с. [Електронний ресурс]: file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WBUW0C18/Standart_EPVO.pdf.
89. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [Електронний ресурс]: file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/NQ65X6ID/Standart_EPVO.pdf.
90. Статистичний щорічник України за 2015 рік / За ред. І.М. Жук; відп. за вип. О.А. Вишневська / Державна служба статистики України. – К., 2016. – 576 с.
91. Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.
92. Таланова Ж. Підготовка фахівців з державного управління за освітньо-кваліфікаційними рівнями в США / Ж. Таланова // Зб. наук. пр. УАДУ / За заг. ред. В.І. Лугового, В.М. Князева: В 4 ч. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – Вип. 2. – Ч. IV. – С. 485–490.
93. Таланова Ж.В. Стандартизація фахової підготовки з державного управління в країнах Північної Америки і Європи: Дис. ... канд. наук. з держ. упр. 25.00.03 / Нац. акад. держ. упр. при Презид. України [Рукопис]. – К., 2004. – 257 с.
94. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони [Електронний ресурс]: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/984_011.
95. Україна у цифрах у 2016 році: стат. зб. / Державна служба статистики України; за ред. І.Є. Вернера, відп. за вип. О.А. Вишневська. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2017. – 244 с.
96. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
97. 1st European Learning & Teaching Forum “Meeting Challenges Together” 28–29 September 2017 [Electronic resource]: <http://www.eua.be/activities-services/events/event/2017/09/28/default-calendar/european-learning-teaching-forum>.
98. About CERN [Electronic resource]: <http://home.web.cern.ch/about>.

99. About the National Science Foundation [Electronic resource]: <https://nsf.gov/about/>.
100. About us. The Chinese Academy of Sciences [Electronic resource]: http://english.cas.cn/about_us/introduction/201501/t20150114_135284.shtml.
101. Academic Infomarmation Centre (AIC) [Electronic resource]: <http://aic.lv/portal/lv>.
102. Accreditation in the United State [Electronic resource]: <https://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation.html#Overview>.
103. American Academy of Arts and Sciences [Electronic resource]: <http://www.amacad.org>.
104. Apprenticeship Quality Toolkit / Alicia Leonor Sauli Miklavcic, Anthony F. Camilleri, Armando Pires, Branco Savic, Ondrej Chrast, Dugalt Craig, Danute Rasimaviciene, Heidi Esca-Scheuringer, Marco Grdosic, Michal Karpisec, Nicole Guthan, Sandra Feliciano. – Malta, 2017. – 42 p.
105. Beijing Academy of Educational Sciences [Electronic resource]: <http://lcn.pascalobservatory.org/participants/beijing-academy-educational-sciences>.
106. *Bollaert L.* The Essentials of IQA and EQA / L. Bollaert // TAM Bologna Seminar on QA, 12 September 2017, Kyiv [Electronic resource]: [file:///C:/Users/LV/Downloads/20170912TheEssentialsOfIQAandEQAKiev%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LV/Downloads/20170912TheEssentialsOfIQAandEQAKiev%20(1).pdf).
107. *Britt Ronda.* Universities Report Fourth Straight Year of Declining Federal R&D Funding in FY 2015 / Britt Ronda [Electronic resource]: <https://www.nsf.gov/statistics/2017/nsf17303/nsf17303.pdf>.
108. China Academy of Chinese Medical Sciences [Electronic resource]: <http://www.catcm.ac.cn/publicfiles/business/htmlfiles/zgzyeng/home/list.html>.
109. Chinese Academy of Engineering [Electronic resource]: <http://en.cae.cn/en/>.
110. Chinese Academy of Sciences [Electronic resource]: https://en.wikipedia.org/wiki/Chinese_Academy_of_Sciences.
111. Chinese Academy of Social Sciences [Electronic resource]: <http://casseng.cssn.cn/>.
112. Copenhagen process [Electronic resource]: <http://www.ueapme.com/spip.php?rubrique73>.
113. Council for Higher Education Accreditation...Accreditation Serving the Public Interest [Electronic resource]: file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WBUW0C18/chea-at-a-glance_2015.pdf.
114. Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning [Electronic resource]: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/en.pdf>.
115. Dublin Descriptors [Electronic resource]: http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors.
116. *Eaton Judith S.* An Overview of U.S. Accreditation / Judith S. Eaton // Council for Higher Education Accreditation. – CHEA, November 2015. – 10 p. [Electronic resource]: <file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/ZZFDPXNW/Overview%20of%20US%20Accreditation%202015.pdf>.
117. Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action [Electronic resource]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>.
118. Education at a Glance 2016: OECD Indicators [Electronic resource]: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>.
119. Education at a Glance 2017: OECD Indicators [Electronic resource]: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9617041e.pdf?expires=1514150678&id=id&accname=guest&checksum=909A2025227019DB358AC83DCA55E944>.
120. ENQA. European Association for Quality Assurance in Higher Education [Electronic resource]: www.engaq.eu.
121. EQAA. European Quality Assurance Agency [Electronic resource]: <https://eqaa.eu/?gclid=CJOFgK7rINMCFQWBsgod0YgIpQ>.
122. EQAR. Annual Report 2016 [Electronic resource]: <http://www.eqar.eu/>.
123. Erasmus+ Programme Guide [Electronic resource]: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf.
124. EUA Council for Doctoral Education [Electronic resource]: www.eua-cde.org.
125. Expenditures of educational institutions related to the gross domestic product, by level of institution: Selected years, 1929-30 through 2014-15 [Electronic resource]: https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_106.10.asp.

126. Faculty Salaries [Electronic resource]: <http://data.chronicle.com/faculty-salaries/>.
127. Fields Medal [Electronic resource]: https://en.wikipedia.org/wiki/Fields_Medal.
128. Framework for Qualifications of the European Higher Education Area [Electronic resource]: http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area.
129. Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris, 2015 [Electronic resource]: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239012-en>.
130. Global Education Monitoring Report 2016. Education for people and planet: creating sustainable future for all [Electronic resource]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>.
131. Global Education Monitoring Report Summary 2016. Education for people and planet: creating sustainable future for all [Electronic resource]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745e.pdf>.
132. Global Opportunities for UK Higher Education. UK Higher Education International Unit: Annual Report 2012-2013 [Electronic resource]: www.universitiesuk.ac.uk.
133. Harvard at a Glance | Harvard University [Electronic resource]: <http://www.harvard.edu/harvard-glance>.
134. Higher Education and Research Act 2017 [Electronic resource]: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/pdfs/ukpga_20170029_en.pdf.
135. Higher Education and Research Act 2017 [Electronic resource]: https://en.wikipedia.org/wiki/Higher_Education_and_Research_Act_2017
136. Higher Education Research and Development Survey. Fiscal Year 2013 [Electronic resource]: <http://ncesdata.nsf.gov/herd/2013/>.
137. Higher Education to 2030 (Vol. 1): Demography [Electronic resource]: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/highereducationto2030vol1demography.htm>.
138. Higher Education to 2030, Volume 2: Globalisation [Electronic resource]: <http://www.oecd.org/edu/ceri/highereducationto2030volume2globalisation.htm>.
139. Human Development Report 2013. The Rise of the South. Human Progress in a Diverse World [Electronic resource]: <http://hdr.undp.org/en/2013-report>.
140. Human Development Report 2015. Work for Human Development [Electronic resource]: <http://hdr.undp.org/en/2015-report>.
141. Human Development Report 2016. Human Development for Everyone [Electronic resource]: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf.
142. International Network For Quality Assurance Agencies In Higher Education [Electronic resource]: <http://en.unesco.org/partnerships/non-governmental-organizations/international-network-quality-assurance-agencies-higher>.
143. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.
144. International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>.
145. ISCED 2011 Operational Manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications [Electronic resource]: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>.
146. List of Fields Medal winners by university affiliation [Electronic resource]: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Fields_Medal_winners_by_university_affiliation.
147. Maier Kathrin. Research Evaluation – Reality, Burden of Future Prospects. Reflecting of Experience at the University of Graz / Kathrin Maier, Andreas Raggautz, Wolfgang Weirer / Journal of the European Higher Education Area. – 2017. – № 3. – P. 103–122.
148. Maikamper Moritz. The Merger of a University. The Case of Branderburg University of Technology (BTU), Germany / Moritz Maikamper, Gunnar Jenet, Birger Hendrics / Journal of the European Higher Education Area. – 2017. – № 3. – P. 81–101.
149. Main Science and Technology Indicators. Volume 2016 Issue 2, OECD Publishing [Electronic resource]: http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/main-science-and-technology-indicators_2304277x.
150. Main Science and Technology Indicators. Volume 2017 Issue 1, OECD Publishing [Electronic resource]: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/science-and-technology/main-science-and-technology-indicators/volume-2017/issue-1_msti-v2017-1-en#.WkAbfdJIU#page16.

151. Methodology [Electronic resource]: <http://data.chronicle.com/salaries/methodology/>.
152. National Academy of Education [Electronic resource]: <http://www.naeducation.org/>.
153. National Academy of Sciences [Electronic resource]: <http://www.nasonline.org/>.
154. National Institutes of Health (NIH) [Electronic resource]: <http://www.nih.gov/about/>.
155. *Nguyen Huu Cuong*. Professional Development in Quality Assurance. An Exploration of the Competency Frameworks for External Quality Assurance Practitioners / Huu Cuong Nguyen // Journal of the European Higher Education Area. – 2017. – No 3. – P. 45–57.
156. Nobel Prize Facts [Electronic resource]: https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/facts/.
157. Peer Review of the Ukrainian Research and Innovation System. Horizon 2020 Policy Support Facility / European Commission [Electronic resource]: <file:///C:/Users/LVI/Downloads/PSF%20Peer%20Review%20of%20the%20Ukrainian%20R&I%20system.pdf>.
158. PISA 2015 Results in Focus [Electronic resource]: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.
159. QAA. About us [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/about-us>.
160. QAA culture: our ways of working [Electronic resource]: file:///C:/Users/LVI/Downloads/Ways_of_working.pdf.
161. QAA. Glossary [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/about-us/glossary>.
162. QAA. Quality in Action [Electronic resource]: <file:///C:/Users/LVI/Downloads/Quality-in-Action-16.pdf>.
163. Quality Management and Evaluation in Higher Education. University Master's Degree [Electronic resource]: www.uoc.edu.
164. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Electronic resource]: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.
165. REF 2014: About the REF [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/2014/about/>.
166. REF 2014: Introduction [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/2014/results/intro/>.
167. REF 2014: Key facts [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/2014/media/ref/content/pub/REF%20Brief%20Guide%202014.pdf>.
168. REF 2014: The results [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/2014/pubs/201401/#contents>.
169. REF 2021: About the REF [Electronic resource]: <http://www.ref.ac.uk/about/>.
170. Review of the 2006 Framework of Key Competences for Lifelong Learning [Electronic resource]: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/key-competences-consultation-2017-strategy_en.pdf.
171. Rockefeller University [Electronic resource]: <http://www.rockefeller.edu/>.
172. Russell Group [Electronic resource]: https://en.wikipedia.org/wiki/Russell_Group.
173. Russell Group [Electronic resource]: <http://www.russellgroup.ac.uk/>.
174. Science & Engineering Indicators 2016 / National Science Board [Electronic resource]: <http://www.nsf.gov/statistics/seind16/index.cfm/digest/global.htm>.
175. ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2017-Press-Release.html>.
176. ShanghaiRanking's Global Ranking of Academic Subjects 2017 Press Release [Electronic resource]: <http://www.shanghairanking.com/ShanghaiRankings-Global-Ranking-of-Academic-Subjects-2017-Press-Release.html>.
177. Staff Salaries [Electronic resource]: <http://data.chronicle.com/staff-salaries/>.
178. Student Advancement of Graduates Employability: Student handbook on employability / Eva Lenart, Ines Sanchez Giner, Marsell Gaspar, Michael Tolentino Frederiksen, Monika Skadborg, Nevena Vuksanovic, Taina Moisander, Veli-Matti Taskila / The European Students's Union. – Brussel, 2014. – 80 p.
179. Survey of Federal Funds for Research and Development Fiscal Years 2015–17 / Tables 1-8, 59-60 [Electronic resource]: <https://ncesdata.nsf.gov/fedfunds/2015/index.html>.
180. *Taajamaa Ville*. University Education as a Pathway to Innovation. Perspective on Building Students Innovation Capabilities in Sino-European Education Set-up / Ville Taajamaa, Anne-Maarit Mjanoja, Aikaterini Bagiati, Xing Guo, Ville Leppanen // Journal of the European Higher Education Area. – 2017. – No 3. – P. 59–79.
181. TEF: About the TEF [Electronic resource]: <http://www.hefce.ac.uk/lt/tef/whatistef/>.
182. Teaching Excellence Framework (TEF) results 2017 [Electronic resource]: <https://www.timeshighereducation.com/news/teaching-excellence-framework-tef-results-2017>.

183. Teaching Excellence Framework: Year two additional guidance [Electronic resource]: http://www.hefce.ac.uk/media/HEFCE,2014/Content/Pubs/2016/201632/HEFCE2016_32.pdf.
184. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]: <http://www.arwu.org/>.
185. The Commission on Institutions of Higher Education (CIHE) of the New England Association of Schools and College [Electronic resource]: <https://cihe.neasc.org/>.
186. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – European Communities [Electronic resource]: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm.
187. The Johns Hopkins University [Electronic resource]: <https://www.jhu.edu>.
188. The National Academies of Science, Engineering, Medicine [Electronic resource]: <http://www.nationalacademies.org/about/whoweare/index.html>.
189. The UK Quality Code for Higher Education: Overview and Expectations [Electronic resource]: <file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WBUW0C18/Quality-Code-Overview-2015.pdf>.
190. THE World University Rankings [Electronic resource]: www.timeshighereducation.co.uk/.
191. Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]: <http://tuning.unideusto.org>.
192. UNESCO Science Report: towards 2030 [Electronic resource]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235407e.pdf>.
193. University of Cyprus [Electronic resource]: <http://www.ucy.ac.cy/en/>.
194. University of Iceland [Electronic resource]: http://english.hi.is/about_the_university_of_iceland%20.
195. University of Luxembourg [Electronic resource]: https://www.uni.lu/university/about_the_university.
196. Using e-learning & research to improve people`s lives. Contributing to SDG4 by fostering quality higher education or all [Electronic resource]: www.uoc.edu.
197. Where student fees go / Universities UK [Electronic resource]: www.universitiesuk.ac.uk.
198. *Yamaner Michael*. Total Federal Research and Development Funding Down 1% in FY 2015, but Funding for Research Up 1% / Yamaner Michael [Electronic resource]: <file:///C:/Users/LVI/Downloads/nsf17316.pdf>.

РОЗДІЛ 2

ТРАНСФОРМАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ЯКОСТІ

2.1. Університетське врядування та соціальна відповідальність як чинники формування культури якості вищої освіти

2.1.1. Поняття «культура якості вищої освіти»

(М.В. Гриценко)

В українській системі вищої освіти логічно побудовані ті елементи, які були створені за умов адміністративного управління (за радянських часів) – тобто формальні процеси і процедури.

Європейські підходи до розвитку системи вищої освіти¹, навпаки, «формувалася в умовах природного вибору, коли вимоги до якості освіти висувалися безпосередніми споживачами освітніх послуг – роботодавцями, студентами. У результаті накопичення соціумом відповідних навичок та умінь була природним чином сформована культура забезпечення якості освіти».

В Україні основні проблеми забезпечення якості вищої освіти пов'язані з відсутністю культури якості, досвіду реалізації освітніх потреб і прав учасників освітнього процесу на засадах академічних цінностей: академічної свободи, академічної доброчесності, відповідальності, довіри тощо.

На часі – підвищення конкурентоспроможності української вищої освіти завдяки забезпеченню її якості через усвідомлення необхідності розвивати культуру якості та поширювати найкращий досвід у цій сфері, сприяти підвищенню якості вищої освіти та наблизитися до зовнішніх незалежних процедур оцінювання якості.

Засади спостереження про систему забезпечення якості вищої освіти в європейських країнах такі²:

- культура забезпечення якості: наявність стратегії, політики та внутрішнього забезпечення якості в закладах вищої освіти;
- культура забезпечення якості: автономія закладу вищої освіти як передумова ефективності процесів забезпечення якості;
- культура забезпечення якості: зовнішнє забезпечення якості як функція незалежної агенції та спрямованість зовнішнього оцінювання якості на покращення результатів діяльності закладів вищої освіти (enhancement-led evaluation);
- мотивація щодо забезпечення якості: що і чому фінансує держава?
- забезпечення якості дослідницької діяльності: від індексу цитувань до peer review (незалежного оцінювання);
- взаємодія університетів із стейкхолдерами;
- реформування третього циклу вищої освіти;
- інтернаціоналізація як інструмент забезпечення якості;
- роль студентів у процесах забезпечення якості.

Наразі повна й послідовна система забезпечення якості в європейському розумінні відсутня в українській вищій школі. Фахівці стверджують, що «ВНЗ частково реалізують її у формі процедур моніторингу якості. Вони виконують їх на основі однакових для всіх університетів, встановлених і спущених «згори» критеріїв, причому різноманітність навчальних закладів не враховується. Немає процедур стратегічного планування розвитку університетів, а також реальної мети для підвищення рівня освіти. Управління вищою освітою здійснюється в реальному часі жорстко централізованою адміністративно-командною системою, у якій практично немає місця для діяльності ВНЗ відповідно до їх власних планів та цілей. Діяльність персоналу ВНЗ пов'язана із надзвичайно високим обсягом бюрократії, оскільки офіційне звітування про «результати» стає більш важливим, ніж самі досягнення. Повна відсутність часу не дозволяє навіть думати про якість результатів, перебуваючи в безперервному процесі звітності. Студентів, викладачів, роботодавців, урядових і

¹ Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посіб. / За ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіхонена. – Львів: Видавництво «Компанія «Манускрипт», 2014. – 572 с. – С. 54.

² Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України [Автор. кол.: Г. Воскобойникова, М. Головянко, С. Гришко, О. Дзеджора, Т. Добко та ін.] ; Упорядник: Тарас Добко [Електронний ресурс]: <http://education-ua.org/ua/analytics/305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-evropejski-krashchi-praktiki-dlya-ukrajini>.

неурядових організацій «єднає» відсутність мотивації до підвищення якості освіти. Не існує зв'язків між продуктивністю ВНЗ і обсягами ресурсів, отриманих від держави. Тому університети не вмотивовані розвиватися, об'єктивно виконувати самооцінку. Як наслідок, вони демонструють невисоку ефективність»³.

Отже, *«перший крок для формування культури забезпечення якості освіти – створення інформаційного поля. Мають бути прості і зрозумілі правила визначення того, «що таке добре, а що таке погано»*⁴.

Другий крок у формування культури забезпечення якості освіти – це дія. Мають виникати прецеденти, а звідси – необхідна умова для формування культури забезпечення якості освіти: оприлюднення.

Дослідники акцентують увагу, що «плекання зрілої академічної культури – тривкий і копіткий процес, оскільки передбачає не тільки вироблення чітких норм, а й вільне прийняття їх, невимушену інтерналізацію всіма учасниками університетського життя: студентами, викладачами, адміністрацією, допоміжним персоналом. Академічна культура не може бути просто перенесена чи запозичена. Зазвичай вона вистраждана ціною спроб і помилок, ціною безнастанної комунікації та саморефлексії університетської спільноти над своїм проектом. А для цього без перебільшення кожний працівник повинен відчувати свою причетність – більшу чи меншу – до творення університету та до його успіхів або невдач. Так з'являється персональна відповідальність за університет та зникає настанова найманого робітника. Поєднуючи у своїх підходах до управління орієнтацію на кінцевий результат з орієнтацію на людину і її розвиток, університет може виявитися успішним, якщо зможе запропонувати вищий ступінь інтегрованості своєї спільноти, формування спільних стратегічних завдань»⁵.

Формування культури якості університетської освіти постає глобальною цінністю і умовою стратегічного розвитку конкурентоспроможного суспільства. Для забезпечення культури якості у вищій освіті необхідні істотні структурні зміни, які повинні мати за мету розвиток участі суспільства в забезпеченні якості. Основою для участі суспільства в процесах забезпечення якості освіти є культура оприлюднення інформації про досягнення закладів вищої освіти і механізми громадського контролю. Університет краще служитиме суспільству на засадах академічних цінностей: автономії закладів, академічної свободи, академічної доброчесності, відповідальності, довіри тощо. Одним із шляхів реформування системи освіти, забезпечення культури якості університетської освіти є накопичення досвіду реалізації освітніх потреб і прав учасників освітнього процесу, створення європейської системи забезпечення якості, складовою якої мають стати: інституціоналізація вищої освіти, академічна свобода (свобода навчання і свобода викладання), автономія університетів, збереження кращих традицій фундаментальності, розвиток віртуальних університетів і дистанційних форм навчання, які виникають тільки за допомогою сучасних інформаційних технологій, задоволення потреб трансформаційного періоду в інтеграції та інтернаціоналізації.

2.1.2. Університетське врядування та зміна ролі керівництва закладів вищої освіти в новій парадигмі освіти (А.В. Ставицький)

1) Університетське врядування в контексті культури якості

Нині сфера освітніх послуг знаходиться на етапі інституціональних змін та формування принципово нових підходів до надання освітніх послуг та забезпечення конкурентоспроможності закладу вищої освіти. Боротьба за студентів повинна трансформуватися в певні дії щодо створення особливого іміджу університету, який вирізнятиме його від інших. Однією з складових цього іміджу є культура якості надання освітніх послуг, що має відображати історію розвитку закладу, наявність наукових шкіл і лабораторій, під впливом яких були

³ Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України [Автор. кол.: Г. Воскобойникова, М. Головянко, С. Гришко, О. Дзеджора, Т. Добко та ін.] ; Упорядник: Тарас Добко [Електронний ресурс]: <http://education-ua.org/ua/analytics/305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-evropejski-krashchi-praktiki-dlya-ukrajini>.

⁴ Гришко С. Мысли о необходимости развивать культуру обеспечения качества образования на постсоветском пространстве / Светлана Гришко // Императив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посіб. / За ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіхонена. – Львів: Видавництво «Компанія «Манускрипт», 2014. – 572 с. – С. 55–56.

⁵ Добко Т. Університет, академічна культура і забезпечення якості / Тарас Добко // Императив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посіб. / За ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіхонена. – Львів: Видавництво «Компанія «Манускрипт», 2014. – 572 с. – С. 66.

сформовані відомі вчені та фахівці, наявність корпоративної культури, демократичні засади як на рівні менеджменту, так й на рівні освітнього процесу.

При формуванні культури якості в сучасних університетах України можуть виникати різноманітні загрози та проблеми, а тому слід розробляти рекомендації щодо їх усунення на основі певних принципів та норм.

Дослідники зазначають, що значною мірою на якість освіти впливає саме освітнє середовище університету та технології, що у ньому застосовуються⁶. Тому вкрай важливим аспектом для формування культури якості є якість здійснення самого освітнього процесу⁷.

Під *культурою якості* вищої освіти розуміється система таких складових, як *управлінський процес*, що включає управління за допомогою процедур вимірювання та оцінювання; *цінності, звичаї, встановлений порядок*, що підтримуються університетською спільнотою і мають формуватися на різних рівнях з урахуванням субкультур відповідних академічних підрозділів⁸.

Перші проекти з формування культури якості виникли ще на початку століття. Зокрема, проект з культури якості в рамках програми ЄС «SOCRATES» виник на підставі плану дії Європейської асоціації університетів на 2001–2003 рр. і Меморандуму про якість, схваленого Радою Європейської асоціації університетів у вересні 2001 р. В обох документах підкреслюється, що (1) в питаннях забезпечення якості в ролі відправної точки повинна розглядатися здатність університетів до розвитку жорсткої внутрішньої системи якості, і (2) ця здатність пов'язана з інституційною автономією і відповідальністю перед суспільством⁹.

Дослідження проекту програми ЄС Темпус TRUST довело, що «саме криза довіри є найгострішим протиріччям не тільки української вищої освіти, а й українського суспільства загалом»¹⁰. Зокрема, у суспільстві постійно зростає недовіра до результатів та якості навчання. Це виникає в результаті того, що різні групи зовсім неоднаково розуміють цінності й завдання забезпечення якості, що формує іноді абсолютно протилежні очікування. Унаслідок цього виникає не просто недовіра між групами, але й нерозуміння участі цих груп в освітньому процесі. Наприклад, більшість керівників університетів зацікавлені лише у збільшенні чи принаймні підтриманні на певному рівні кількості студентів незалежно від усіх інших факторів. Очевидно, що це досягається за рахунок падіння якості вищої освіти, ігнорування очевидних проблем з оцінюванням досягнень студентів. У той же час, значна частина викладачів не може миритися з постійною деградацією вищої освіти. Фактично, у них існує лише два реальних виходи: або звільнитися, відкриваючи дорогу ще менш принциповим викладачам, або практично підтримувати існуючу систему неякісної вищої освіти.

У будь-якому разі, в університетах падає реальний рівень кваліфікації викладачів, адже вони ніяк не мотивовані працювати на високому рівні. З одного боку, рівень викладання не оцінюється керівництвом, яке бере до уваги лише кількість наукових публікацій та участь у громадській роботі. З іншого боку, більшість студентів не має реального попиту на високий рівень компетентності викладачів, адже чим нижчий рівень, тим легше отримати задовільні оцінки із заліків чи іспитів. В існуючій парадигмі переважна частина студентів є пасивними учасниками, які відіграють свою роль для отримання відповідного диплому.

Мета запровадження процедур впливу студентів на процес забезпечення якості вищої освіти – формування нової культури якості на принципах автономії університету та академічної свободи. В усьому світі студенти починають відігравати все більш важливу роль у процесах оцінювання і покращення якості освіти. Лідером при цьому залишається *Великобританія*, яка посідає провідне місце в процесі формування нових вимог щодо підвищення якості вищої освіти. Студенти тут мають дуже активну позицію, адже вони дійсно приходять до університетів за новими знаннями, які повинні перетворитися у певні компетентності, а не за дипломом. Унаслідок цього вони самі зацікавлені у тому, щоб навчання проходило на найвищому рівні, адже лише за таких умов вони будуть конкурентними на ринку праці.

⁶ Ковалева А.И. Профессиональная культура университета как условие повышения качества образования / А.И. Ковалева // Мониторинг, 2013. – № 1. – С. 225–234.

⁷ Уткина С.Н. Культура качества образования в контексте подготовки магистров профессионального обучения / С.Н. Уткина // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития : Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2013. – Т. 3. – С. 130–132.

⁸ Глоссарий современного образования / Под общ. ред. Е.Ю. Усик, Изд. 2, перераб. и доп. – Харьков, 2014.

⁹ Developing an internal quality culture in european universities. Report on the quality culture project 2002–2003 [Electronic resource]: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf.

¹⁰ Від контролю до культури якості: перезавантаження процесів забезпечення якості в українській вищій школі: практ. посіб. / За ред. С. Гришко, Т. Добка, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тишонена. – Львів: Видавництво «Компанія «Манускрипт», 2014. – 168 с.

Боротьба за студента, створення прозорих умов для вибору університетів сприяли розвитку зовнішнього оцінювання закладів. Зокрема, починаючи з 2009 р., в усі групи з оцінювання агенцій із забезпечення якості включаються також студенти¹¹.

У Великобританії з 2005 р. щорічно проходить *Національне студентське опитування*¹², у якому бере участь більше 3 мільйонів студентів-випускників з 357 закладів країни. Оскільки на 27 питань опитувальника відповідає більше 70 % випускників, результати можна вважати достатньо релевантними. У цілому, випускникам пропонуються питання щодо рівня викладання курсів, можливостей подальшого розвитку, чесності та прозорості оцінювання, структурування курсів, наявності та доступності навчальних матеріалів, залучення студентів і врахування їх думки.

Слід зазначити, що опитування випускників не є лише одним інструментом ранжування університетів. Серед інших можна зазначити централізовану систему збору заявок на вступ до всіх закладів вищої освіти Великобританії UCAS¹³ (Universities & Colleges Admissions Service). За її допомогою формується показник популярності того чи іншого закладу та конкретних навчальних дисциплін, а також національних і регіональних пріоритетів.

Ще одним дуже важливим показником якості вищої освіти у Великобританії є проведення дослідження того, *де працюють випускники* університетів через 6 місяців після завершення програми¹⁴.

Дуже важливо підкреслити, що всі ці дослідження проводяться щорічно, на постійній запланованій основі, а тому на їх підставі можна аналізувати динаміку розвитку кожного університету.

У *Норвегії* з 2003 р. законодавчо гарантується участь студентів в оцінюванні якості курсів, програм і самих закладів вищої освіти Норвегії. Це реалізується за допомогою Агентства із забезпечення якості освіти Норвегії (Norwegian agency for quality assurance in education (NOKUT), де всі комісії, окрім двох-трьох експертів, одного представника зацікавлених сторін (роботодавці, представники влади), мають також зарезервоване одне місце для представника студентства¹⁵. Також студенти представлені не менше, ніж двома особами у всіх вчених радах факультетів та університетів, у всіх створених робочих групах з освітніх та організаційних питань. Аналогічні вимоги існують у Швеції та Фінляндії. Проте залишаються і питання репрезентативності представництва студентів, оскільки в більшості європейських країн у студентських органах бере участь до 10 % від загальної кількості студентів. Іншими словами, найбільш активна меншість студентів може формувати освітні завдання для пасивної більшості. Очевидно, що залучення якомога більшого представництва студентів є важливою задачею для формування культури оцінювання роботи університетів.

Ураховуючи вище наведене, можна сформулювати наступні *принципи*, за якими має формуватися культура якості вищої освіти в університеті.

1. *Ментальність*. На сьогоднішній день більшість співробітників є індивідуалістами, не розуміючи, що університет – це не просто певне місце, де зустрічаються викладачі і студенти, а це середовище, у якому повинен бути виграв для всіх зацікавлених сторін. Студенти повинні отримувати нові компетентності високого рівня, викладачі постійно удосконалюватися, менеджмент – вчасно та адекватно реагувати на постійні виклики.

2. *Комунікація*. У сучасних закладах вищої освіти комунікація та спілкування не є сильною стороною співробітників. Адже важливо не тільки слухати інших, переймати та аналізувати інформацію, але й давати дружню критику, пропозиції з покращення освітнього процесу тощо. У більшості університетів майже відсутні комунікації між різними ланками управління, різними ціннісними підходами, що дестимулює ініціативу підлеглих та гальмує розвиток культури нової парадигми вищої освіти.

¹¹ KNYHA – The value of student engagement for higher education quality assurance UK Quality Code for Higher Education, Chapter B5: Student engagement – Draft for consultation [Electronic resource]: http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso. Також див.: <http://qaa.ac.uk/abouts/Pages/default.aspx>.

¹² National student survey [Electronic resource]: <http://www.thestudentsurvey.com/>.

¹³ UCAS [Electronic resource]: <https://www.ucas.com/>.

¹⁴ Destinations of Leavers from Higher Education survey [Electronic resource]: <http://www.hefce.ac.uk/lt/dlhe/>.

¹⁵ Froestad W. Student Involvement in Quality Assessments of Higher Education in the Nordic Countries / W. Froestad, P. Bakken [Electronic resource]: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwim4dvMmOXUAhVmMZoKHcaPCOkQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nokut.no%2FDocuments%2FNOQA%2FReports%2FStudent%2520Involvement%2520in%2520Quality%2520Assessments%2520of%2520Higher%2520Education%2520in%2520the%2520Nordic%2520Countries.pdf&usq=AFQjCNG3LSyKfFLVT1BTu_Ffw77zNDUFgw.

3. *Доступність інформації.* Необхідно чітко та прозоро інформувати про поточні задачі та стратегію розвитку університету. Причому дуже важливим є співпадіння заявленої стратегії та реально впровадженої. Зрозуміло, що якщо стратегія передбачає покращення якості вищої освіти, а в реальності студентів не відраховують, бо це впливатиме на заробітну плату викладачів, то в такому закладі буде наростати лише недовіра між співробітниками.

4. *Орієнтація на процес.* У сучасних умовах неможливо передбачити з упевненістю, яким саме буде результат роботи. Проте у колективі має формуватися думка, що не існує успіхів або невдач, не буває «пошуку винних». Лише за таких умов співробітники будуть зацікавлені удосконалювати якість освітнього процесу, починаючи з самих себе.

5. *Змінність влади.* Важливою частиною формування культури має стати відсутність страху перед керівництвом. Однак, ментальність українського суспільства вимагає для цього виключно радикальних змін: усі університети мають пройти шлях постійних виборів керівництва, щоб не формувалося залежності поточної політики закладу від його очільника. У цьому контексті слід застосувати і досвід західних країн, у яких розділяються посади ректора – директора з фінансів і ректора – керівника академічної спільноти. У вітчизняних умовах вся влада в університеті зосереджена в руках ректора, який має фінансові важелі впливу на персонал, на його кількість, що робить співробітників повністю залежними від влади. В університетах Великобританії, наприклад, чітко виділяють посади ректора, який відповідає за всі фінансові питання, та віце-канцлера (проректора), який відповідає за якість освітніх програм, підбір персоналу тощо. Оскільки ці посади є незалежними, то зникають як можливість узурпації влади, так і корупційні стимули.

6. *Чіткість функціональних обов'язків.* Однією з перепон до підвищення якості вищої освіти є намагання за будь-яку ціну зберегти існуючу систему та кадровий склад. У той же час, освітні програми, які базуються на застарілих методиках і матеріалах, вже не є конкурентоздатними, проте відповідні завідувачі кафедр їх не змінюють через потенційну необхідність звільнення частини науково-педагогічного персоналу. Єдиним виходом з такої ситуації є чітке розділення обов'язків між керівником освітньої програми та завідувачем кафедри. Перший має відповідати за якість освітньої програми, контактувати зі студентами, обирати найкращих викладачів, просувати комерційно програму. А завідувач кафедри має відповідати за організацію роботи кафедри, дослідницьку діяльність, підвищення кваліфікації персоналу. Якщо він буде позбавлений обов'язків щодо формування навантаження викладачів, структури освітньої програми, то у нього не буде стимулів тримати персонал, який не відповідає сучасним кваліфікаційним вимогам, умовам забезпечення якості вищої освіти.

Безумовно, що всі наведені принципи можуть працювати лише за однієї умови – повної заміни діючої системи фінансування університетів України. Якщо на сьогодні сформована ситуація, за якої університет не просто не зацікавлений, а фактично не в змозі відраховувати студентів, створювати конкурентні відносини в рамках закладу, то реалізація наведених принципів буде тільки погіршувати ситуацію. Справді, за умовами державного замовлення університети мають випустити стільки ж студентів, скільки було виділено бюджетних місць. Проте ця практика не враховує природних втрат, бажання кинути навчання тощо, особливо в межах природничих, інженерних та математичних наук, де кількість осіб, які навчаються за контрактом, критично мала або навіть відсутні такі особи, тобто немає резерву на бюджетні місця. У результаті, університети вимушені тримати студентів до завершення навчання за будь-яку ціну.

Якщо за таких умов упроваджувати вимогу забезпечення якості вищої освіти, то у викладачів і співробітників буде виникати питання, яким саме чином це реалізовувати, адже значна кількість студентів є не споживачами компетентностей, а лише залученими до навчання особами. Таким чином, зміна відношення викладачів і студентів до процесів забезпечення якості вищої освіти має починатися із змін у системі фінансування, що не передбачатиме розподіл коштів лише за кількістю студентів.

Існування старого формату культури якості освіти в українських університетах, з урахуванням трансформації інституціональних засад, не дають змоги забезпечити конкурентоспроможність вітчизняних закладів вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти.

Зарубіжний досвід доводить, що створення іміджу сучасного університету забезпечується культурою якості вищої освіти, яка базується на певних принципах та методах імплементації. Запропоновані принципи ментальності, комунікації, доступності інформації, орієнтації на процес, змінності влади, розподілу функцій є базовими для формування культури якості в українських університетах. Методи реалізації цих принципів можуть бути різні, в залежності від ментальності та історії виникнення та розвитку навчального закладу.

Зміни в системі вищої освіти України потребують достатньо довгого часу – до 10-15 років, щоб вони призвели до зміни культури мислення в університеті, культури сприйняття інформації, культури підтримки

загальних цінностей. Проте, без формування такої культури, без визначення базових цінностей, які є основою функціонування сучасного конкурентного університету, не відбудуться зміни у вищій освіті України.

2) Університетське врядування та зміна ролі керівництва закладів вищої освіти

Розвиток сучасної вищої освіти пришвидшується в усіх країнах світу, зростання мобільності студентів, викладачів, відкриття нових джерел інформації суттєво змінюють попит на якісну освіту всіх стейкхолдерів. Дійсно, якщо ще 15-20 років назад можна було формувати стандартні навички у студентів, то вже сьогодні такі випускники не мають шансів знайти високооплачувану роботу у конкурентному середовищі. Вони неспроможні генерувати нові ідеї, проводити дослідження нових викликів, які у сучасному глобалізованому середовищі зустрічаються майже повсюди. Подальший розвиток таких спеціалістів суттєво збіднює країну, оскільки економіка повинна розвиватися в першу чергу за рахунок нестандартних рішень, інновацій, ефективного застосування всіх наявних ресурсів.

Сучасний випускник університету повинен бути готовим не тільки для фахової роботи, він має стати громадянином з високою соціальною відповідальністю, людиною, готовою боротися за досягнення економічного розвитку країни, соціальної справедливості, модифікації застарілих норм. Стає зрозумілим, що кожен фахівець має виконувати роботу, яка принесе додаткову вартість всій країні, окупить витрати на його підготовку. Таким чином, продукування випускників для низькооплачуваних робіт не є доцільним у масштабах держави. Університетам слід випускати лише тих, хто дійсно готовий до конкурентної роботи в світі. Для цього необхідно змінювати підходи до вищої освіти, до її якості в закладах.

В останні роки в Україні робляться певні кроки в цьому напрямі. Зокрема, прийнято Закон України «Про вищу освіту» в новій редакції¹⁶, де основною вимогою до підготовки студентів стала якість освіти. Було створено Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, уповноважене на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти¹⁷. Суттєва робота проведена із створення стандартів вищої освіти, які повинні сприяти підвищенню якості вищої освіти, відповідати вимогам ринку праці. Також усі університети зобов'язані розробити систему внутрішнього забезпечення якості, що формуватиме вимоги до менеджменту закладу, його викладачів, студентів щодо нового підходу до забезпечення якості на всіх рівнях вищої освіти.

Проблеми якості останнім часом також активно досліджуються вітчизняними науковцями. Зокрема у роботі¹⁸ представлено теоретико-методологічні основи забезпечення якості вищої освіти – тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення якості вищої освіти в умовах європейської інтеграції та глобалізації, а також розвиток на цій основі відповідної політики стандартизації та трансформації управління вищою освітою в контексті формування культури якості вищої освіти. Також досліджена особлива роль *студентоцентрованого підходу* до формування якості освіти в університетах. Було відзначено, що саме студенти стають зацікавленими в постійному вдосконаленні якості вищої освіти, що дасть змогу їм отримати конкурентні переваги на ринку праці. У той же час роль керівників і менеджменту університету щодо забезпечення якості вищої освіти розглянута ще не достатньо повно.

Таким чином, необхідно визначити зміну ролі керівництва університетів України для впровадження практики забезпечення якості вищої освіти на всіх її рівнях.

Серед проблем у впровадженні якісної вищої освіти можна виділити такі:

1. Нерозуміння значною частиною студентів доцільності якості вищої освіти. На сьогодні відсутність реально конкурентного ринку праці, невідповідність номінальних заробітних плат рівню життя, суттєва тінізація економіки, забюрократизованість отримання посад призводять до того, що студенти не цікавляться освітою як складовою їх реальної підготовки до життя. У більшості випадків їх цікавить отримання диплому відповідного університету, який в сучасних умовах економіки України майже ніяк не розрізняється серед роботодавців¹⁹.

2. Відсутність мотивації у керівників університетів підвищувати якість освіти за рахунок відмови від частини потенційних студентів, що призведе до зменшення фінансування закладу. Хоча в довгостроковій перспективі така поведінка завдає не виправний репутаційний та фінансовий удар по університету, більшість

¹⁶ Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2014. – № 37–38, ст. 2004.

¹⁷ Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти [Електронний ресурс]: <http://naqa.gov.ua/istoriia-ahentstva/>.

¹⁸ Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с.

¹⁹ Ставицький А.В. Економічні передумови підвищення якості вищої освіти в Україні / А.В. Ставицький // Вища освіта України. – 2016. – № 4 (додаток 2). – С. 57–61.

керівників намагається зберегти фінансову стійкість у короткостроковій перспективі. З цієї причини всі нормативні акти, присвячені покращенню якості освіти, розглядаються ними як деякі віртуальні речі, які просто треба певним чином оформити документально, але які не несуть ніяких суттєвих змін для функціонування закладу вищої освіти.

3. Відсутність реальної мотивації у викладачів підвищувати рівень своєї роботи зі студентами, удосконалювати викладання. У вітчизняних університетах оцінюються всі види робіт, крім основної – *викладацької*. Наприклад, оцінюється захист різного типу дисертацій, громадська, організаційна, наукова, методична робота, проте саме рівень викладання та спілкування зі студентами фактично не оцінюється²⁰. Більш того, падіння зацікавленості студентів у якісній освіті дестимулює викладачів до реального саморозвитку, до удосконалення викладання, розвитку та застосування інноваційних методів, покращення наявних методик і технологій.

4. Неготовність держави принципово вимагати значного покращення якості вищої освіти в короткостроковій перспективі за рахунок у край болісного, але потрібного скорочення кількості закладів вищої освіти через зміну механізмів їх фінансування.

5. Неготовність роботодавців у своїй переважній більшості конкурувати за якісного випускника. Це пов'язано часто з непрозорістю ведення бізнесу в Україні, «сімейними» компаніями, значною плінністю кадрів, відсутністю чіткої перспективи розвитку бізнесу.

Розглянуті проблеми стосуються всіх зацікавлених сторін, унаслідок цього виникає «зачароване коло», де ніхто персонально не зацікавлений у покращенні якості вищої освіти. Проте спрощення реалізації мобільності для громадян України вже посприяло підвищенню конкуренції на ринку праці: частина осіб змогла отримати більш високооплачувану роботу за кордоном. Очевидно, що розвиток цього процесу буде здійснюватися достатньо швидко, що вимагатиме від всіх стейколдерів очевидних і рішучих кроків.

Можна зазначити, що думка стейколдерів може бути узагальнена: немає економічної доцільності у покращенні якості вищої освіти. Таких чином, головним завданням просвітницької роботи всіх державних органів, громадськості та освітян має стати доведення факту, що якість вищої освіти не є віртуальною частиною роботи, а має бути доданою вартістю для кожного студента. Насправді, саме такий підхід робить вивчення та впровадження культури якості економічно доцільним та важливим. Унаслідок цього будь-які дії з покращення якості викладання та навчання розглядають у макроекономічному масштабі як стимулювання всієї економіки. Такий підхід вимагає постійного удосконалення всіх складових якості на всіх її рівнях. Головна ціль будь-якої діяльності із забезпечення якості – розширення та покращення якості студентського досвіду. Це має бути сакраментальним питанням при запровадженні будь-яких змін і заходів із забезпечення якості вищої освіти.

Велика роль має надаватися викладанню та підвищенню його якості, оскільки це повинно бути стратегічним завданням університету. Для цього кожен університет повинен розробляти свої автономні документи, що визначають необхідні якості викладача кожного рівня. Наприклад, в Університеті Единбурга розроблений спеціальний документ²¹, в якому вказані приклади передового досвіду викладачів всіх ланок. Зокрема, для позиції старшого викладача або доцента вони містять чотири групи критеріїв:

1. Підтримка викладання в університеті, яка включає отримання відзнак від студентської асоціації на основі опитувань; постійну наявність позитивних відгуків на основі різноманітних опитувань, включаючи Національне студентське опитування²²; викладання онлайн-курсів; значний внесок у модифікацію освітніх програм департаменту чи кафедри; лідерство у запровадженні нової практики підтримки студентів; значний внесок у «поступовий» розвиток у навчанні та викладанні, який визначається проректором з навчання.

2. Лідерство в студентській освіті, яке включає значний внесок у розвиток політики університетської освіти, що підтверджено участю у зовнішніх комісіях, робочих групах, комітетах; лідерство в університеті на рівні кафедри, наприклад при організації нового затребуваного студентами курсу.

3. Поширення компетентності у студентській освіті, що підтверджується публікаціями з освітніх питань, участю у відповідних конференціях, створенням спеціальних онлайн-публікацій для студентів.

²⁰ Ставицький А.В. Оцінка ефективності діяльності викладача / А.В. Ставицький // Вища освіта України. – 2017. – № 2 (додаток 1). – С. 43–46.

²¹ Exemplars of Excellence in Student Education [Electronic resource]: http://www.docs.csg.ed.ac.uk/HumanResources/ExemplardocumentSE_Jul15.pdf.

²² The National Student Survey [Electronic resource]: <http://www.thestudentsurvey.com/>.

4. Зовнішня повага та визнання, які включають запрошення викладача бути зовнішнім екзаменатором; участь в акредитаційних та інших зовнішніх комісіях; вклад у розвиток якості освіти в іншому університеті; отримання зовнішніх відзнак за викладання; позитивні рецензії від зовнішніх стейкхолдерів.

Інформація для розрахунку цих критеріїв збирається з усіх можливих джерел: від самого викладача, від завідувача кафедри, керівництва університету, зовнішніх джерел, анонімних опитувань студентів тощо. Завдяки цим критеріям усі викладачі наразі змушені брати участь у чотирьох видах діяльності: викладання, дослідження, адміністрування та академічне лідерство. Підвищення на посаді можливе лише при досягненнях у всіх цих сферах.

За досвідом Великобританії керівникам українських університетів слід бути готовим до виділення значних коштів на підвищення кваліфікації викладачів. Це мають бути обов'язково зовнішні тренінги для викладачів, що будуть незалежно надавати інформацію та можливості для їх професійного зростання. Наприклад, у згаданому вище University of Edinburgh існує навіть спеціальний Інститут розвитку викладачів (Institute for Academic Development), який пропонує різноманітні можливості для удосконалення майстерності викладачів²³. Він надає можливість отримати так звану Единбурзьку викладацьку нагороду (Edinburgh Teaching Award). Насправді, це не конкурс на кращого викладача, а цікава програма професійного розвитку викладачів, закінчення якої дає високий публічний статус й є важливим елементом для академічного зростання викладача на вищу посаду. Частиною програми є написання публічного блогу ("reflective blog") про свій викладацький досвід та найкращі практики викладання. Завдяки цьому, в університеті запроваджують дискусію щодо методів найкращого викладання та підтримки розвитку студентів.

Як вже було зазначено, важливою частиною роботи викладачів є адміністративна. У цьому контексті надзвичайно важливим є проведення постійного моніторингу освітніх програм, навчальних курсів, методики викладання. В Україні зараз розпочинається лише етап створення нових освітніх програм відповідно до нових стандартів вищої освіти, після чого слід очікувати акредитації цих програм. Завдяки новому Закону України «Про освіту»²⁴ в Україні запроваджена інституційна акредитація за принципом Великобританії. Зокрема, в шотландській системі є зовнішня акредитація закладу в цілому, проте немає зовнішньої акредитації окремих освітніх програм, оскільки це зобов'язується робити сам університет. Відповідно, кожен університет має таку *модель забезпечення якості* освітньої програми:

1. Створення і запуск освітньої програми;
2. Щорічний моніторинг відповідно до визначених наперед цілей щодо покращення освітньої програми. Щороку ректорат кожного університету визначає кілька основних завдань, спрямованих до удосконалення освітніх програм, що включають засоби покращення викладання і навчання. У кінці навчального року керівники програм мають звітувати про проведені заходи і отримані результати;
3. Періодичний аудит (кожні 5-6 років) програми та її результативності на виході. Без сумніву, йдеться не про те, щоб знайти помилки та когось карати, а про підхід вдосконалення, при якому необхідно перебувати в постійному режимі покращення програми та навчального досвіду студентів.

При проведенні всіх моніторингових заходів потрібно дотримуватися обов'язково принципу «замкненого кола», яке передбачає, що з кожного аудиту, опитування, оцінювання треба робити управлінські висновки, їх впроваджувати і комунікувати, які зміни внаслідок цього відбулися. Це має стати частиною університетської культури і практики. Слід узяти за правило, що ніякого опитування не слід проводити, якщо керівництво не готово впроваджувати якісь зміни. Потрібно інвестувати час і зусилля у подальші дії.

Очевидно, що реалізація всіх запропонованих кроків не може спиратися на стандартний директивний стиль управління, а тому має змінитися роль керівників. Тепер вони мають стати лідерами, які залучають якомога більшу кількість викладачів до спільної роботи з покращання навчальних планів, курсів, рівня викладання, створюють атмосферу для вільного спілкування та дискусій, об'єктивної оцінки вкладу кожного співробітника у розвиток університету. Не можна продовжувати практику формальної оцінки результатів роботи чи формальної перевірки структурних одиниць. Задачею має бути не пошук винних, а способів покращення результатів, підвищення якості освіти в цілому.

²³ Institute for Academic Development [Electronic resource]: <http://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/cpd/cpd>.

²⁴ Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2017. – № 38–39. – С. 380.

Слід пам'ятати, що покращення якості вищої освіти хоча і є дуже важливим завданням, проте є лише передумовою для формування культури якості в університеті, коли кожен співробітник та студент сприяють взаєморозвитку, покращенню якості освіти на всіх ланках. Тільки за таких умов можливий прогрес закладу. Доки ця практика не стане традицією, правилом університету, існує значна загроза формалізації цього процесу. Тому від керівників сучасного університету вимагається створення умов, що унеможливають формальні процедури оцінки чи відсутність розвитку якості освіти.

Підсумовуючи, можна зазначити, що у найближчий час керівництво всіх університетів України стикнеться зі значними проблемами. Для їх вирішення необхідно:

1. Визначитися, яка інформація з точки зору забезпечення якості є найбільш релевантною і зручною для відображення ситуації в даному навчальному закладі, і навчитися її регулярно збирати і аналізувати.
 2. Впровадити систему щорічного моніторингу освітніх програм із залученням зовнішніх експертів не на формальних засадах, що допоможе суттєво їх удосконалити.
 3. Розширити залучення викладачів до адміністративної роботи та лідерства в проектах.
 4. Продовжити просвітницьку роботу для усвідомлення, що першочергову відповідальність за якість освіти несе сам навчальний заклад, кожен адміністратор та викладач персонально, а система зовнішнього забезпечення якості має служити для того, щоб система внутрішнього забезпечення якості конкретного університету давала результат і не діяла формально.
 5. Запровадити в роботі принцип закритого кола («Close the loop»). З кожного аудиту, опитування, оцінки треба робити управлінські висновки та приймати рішення, їх впроваджувати і комунікувати, які зміни внаслідок цього відбулися. Це має стати частиною університетської культури і практики.
 6. Сприяти залученню студентів до всіх форм надання зворотнього зв'язку та участі у модернізації освітніх програм та курсів.
 7. Запровадити не формальне, а реальне підвищення кваліфікації викладачів на базі зовнішніх організацій, що сприятиме дійсному вдосконаленню якості викладання.
- Усі запропоновані кроки мають здійснюватися за умови, що унеможливають формальні процедури оцінки роботи, убезпечать від суб'єктивності. Тільки за таких умов можна говорити про початок зародження культури якості вищої освіти, без якої неможливий розвиток українських університетів та їх успішна конкуренція з європейськими та світовими закладами вищої освіти.

2.1.3. Соціальна відповідальність університетів як чинник формування культури якості вищої освіти (О.Ю. Оржель)

Щодо культури якості. Питання якості вищої освіти популярні серед вітчизняних науковців; якість вищої освіти вивчається в контексті входження України у Європейській простір вищої освіти (далі – ENEA) та відповідно ґрунтується на європейських традиціях і підходах.

Європейський дискурс щодо якості вищої освіти актуалізував питання культури якості вищої освіти, зокрема її складових, чинників та учасників її формування. Кілька європейських проектів були присвячені формуванню культури якості вищої освіти^{25,26,27}. Тренд дослідження культури якості вищої освіти також зачепив й Україну завдяки проекту університетської співпраці «Towards Trust in Quality Assurance System»²⁸, запровадженому в рамках програми Європейського Союзу TEMPUS.

Культура якості вищої освіти в ENEA тлумачиться як різновид організаційної культури²⁹; Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (далі – ESG) визначають культуру якості вищої освіти як безперервні процеси забезпечення якості та її вдосконалення, до яких залучені усі учасники

²⁵ Examining quality culture in higher education institutions [Electronic resource]: <http://www.eua.be/activities-services/projects/past-projects/quality-assurance-and-transparency/eqc.aspx>;

²⁶ Promoting quality culture in higher education institutions [Electronic resource]: <http://www.eua.be/activities-services/projects/past-projects/quality-assurance-and-transparency/PQC.aspx>;

²⁷ How Can One Create a Culture for Quality Enhancement? [Electronic resource]: http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Rapporter/UA/2016/SFU/How_can_one_create_a_culture_for_quality_enhancement.pdf.

²⁸ Towards Trust in Quality Assurance System [Electronic resource]: <http://dovira.eu>.

²⁹ Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002 – 2006. – 40 c. [Electronic resource]: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf. – С.10.

освітнього процесу³⁰. Питання культури якості вищої освіти знаходяться у центрі уваги як дослідників, так і практиків. Важливо, що напрацювання так званих «прикладних» проектів, тобто спрямованих на розвиток та поширення культури якості у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), створюють підґрунтя для розвитку теорії; і навпаки, дослідницькі проекти шляхом аналізу проектів, процесів і практик, що мають місце у сучасних університетах, та узагальнення теоретичних положень формують рекомендації та висновки для практичних кроків з розвитку та вдосконалення культури якості в ЗВО.

Проект European University Association 31 (далі – EUA) «Examining quality culture in higher education institutions»³² (2009–2011 pp.) ставив на меті визначити поняття культури якості вищої освіти, виявити її складники, окреслити шляхи її формування. Даний проект запропонував виділяти в культурі якості вищої освіти два виразних компоненти: 1) формальні процеси, процедури, інструменти, індикатори вимірювання, оцінювання, забезпечення та вдосконалення якості та 2) неформальні (м'які) концептуально-ціннісні орієнтири та поведінкові норми, які масово визнаються та яких добровільно дотримуються учасники освітнього процесу, у першу чергу – керівництво університету, викладачі та студенти. Обидва компоненти ґрунтуються на принципах довіри, комунікації та участі³³. Запропонована EUA модель культури якості вищої освіти (див. *рис. 2.1.1*) визнана академічною спільнотою ENEA і тиражується у публікаціях, присвячених культурі якості вищої освіти та якості вищої освіти взагалі^{34,35,36}.



Рис. 2.1.1. Модель культури якості вищої освіти EUA

Наступний проект EUA «Promoting quality culture in higher education»³⁷ (2012–2013 pp.) як продовження попереднього мав виявити та поширити успішні практики формування культури якості вищої освіти. Проектом були визначені наступні фактори успіху у процесі формування культури якості вищої освіти:

- обидва компоненти культури якості – формальний, структурно-управлінський та неформальний, ціннісно-поведінковий – є важливими та потребують уваги;

³⁰ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Electronic resource]: http://www.enga.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf. – С. 7.

³¹ European University Association [Electronic resource]: <http://www.eua.be>.

³² Examining quality culture in higher education institutions [Electronic resource]: <http://www.eua.be/activities-services/projects/past-projects/quality-assurance-and-transparency/eqc.aspx>.

³³ Sursock A. EXAMINING QUALITY CULTURE – PART II: PROCESSES AND TOOLS – PARTICIPATION, OWNERSHIP AND BUREAUCRACY / Andrée Sursock. – 16 February 2012, Edinburgh, Scotland. – 21 с. [Electronic resource]: http://www.eua.be/Libraries/quality-assurance/EQC_Feb2012_Plenary2_Sursock.pdf?sfvrsn=0. – С. 3.

³⁴ Adina-Petruța P. Quality Culture - A Key Issue for Romanian Higher Education / Pavel Adina-Petruța // Procedia - Social and Behavioral Sciences, volume 116, 21 February 2014. – С. 3805–3810 [Electronic resource]: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814008623>.

³⁵ How Can One Create a Culture for Quality Enhancement? Final Report / Centre for Higher Education Policy Studies, October 2016. – 37 с.

³⁶ Unravelling quality culture in higher education: a realist review / G.W.G. Bendermacher, M.G.A. oude Egbrink, I.H.A.P. Wolthagen, D.H.J.M. Dolmans. – С. 39–60 [Electronic resource]: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10734-015-9979-2.pdf>.

³⁷ Promoting quality culture in higher education institutions [Electronic resource]: <http://www.eua.be/activities-services/projects/past-projects/quality-assurance-and-transparency/PQC.aspx>.

- поінформованість університетської спільноти про очікувані результати, оприлюднення орієнтирів якості, на який вона повинна працювати;
- оприлюднення університетськими підрозділами, що здійснюють моніторинг якості, результатів моніторингу та звітів про їх аналіз, ідентифікація та поширення кращих практик;
- активна участь студентів у процесах забезпечення якості («голос студентів має звучати голосніше»);
- найважливіше питання формування культури якості – як заохотити усіх учасників освітнього процесу брати відповідальність за якість^{38,39}.

Крім того, проектом сформульовано такі рекомендації з формування культури якості у ЕНЕА:

- стратегії забезпечення та вдосконалення якості мають бути інтегровані в інші університетські стратегії, інституційні політики та культури;
- формуванню культури якості сприяють взаємодопомога, обмін досвідом та кращими практиками всередині ЗВО та міжуніверситетська співпраця;
- бенчмаркінг (порівняння себе з іншими кафедрами, інститутами, університетами) допомагає формуванню та вдосконаленню культури якості в ЗВО⁴⁰.

Ще один європейський дослідницький проект «How Can One Create a Culture for Quality Enhancement?»⁴¹, ініційований Centre for Higher Education Policy Studies⁴², значною мірою спирається на напрацювання двох вищезазначених проектів EUA та розвиває ідею кількох вимірів (у моделі EUA – компоненти) у культурі якості вищої освіти. До твердого, або структурного (hard), виміру включають: підрозділи, відповідальні за забезпечення якості, політику / стратегію забезпечення якості, інструменти та механізми. Також, проект виділяє у культурі якості вищої освіти культурний вимір (колективні норми і моделі поведінки) та психологічний вимір (спільні цінності, відданість справі, лідерство, спрямоване на підтримку якості, та командна робота)⁴³.

Даний проект за результатами емпіричного дослідження виявив чотири фактори, що сприяють формуванню культури якості у закладах вищої освіти, зокрема:

1. Лідерство: важливу роль у формуванні культури якості відіграє підтримка керівництва ЗВО, а також розподілене лідерство, ініціативи «знизу догори».
2. Наявність ресурсів: під ресурсами автори дослідження розуміють час, зменшення навантаження, щоб створити простір для самовдосконалення, рефлексії тощо, та експертну підтримку (expertise), тобто рекомендації, що і як треба робити для підвищення якості викладання і навчання. Автори наголошують, що грошова винагорода не така важлива, як ресурсна підтримка тих, хто прагне кращої якості.
3. Комунікація: тлумачиться максимально широко, як взаємодія для визначення спільних цінностей, «спільної мови», взаєморозуміння, поширення кращих практик та навчання один в одного.
4. Визнання: мова йде про збільшення ваги викладацької діяльності, визнання її важливості для ЗВО нарівні із дослідницькою діяльністю⁴⁴.

Варто зазначити, що проект також включає національний дискурс до факторів формування культури якості вищої освіти⁴⁵.

Іншою дослідницькою групою разом із факторами, які позитивно впливають на формування організаційної культури, були виявлені фактори, що стримують її формування⁴⁶. До останніх, серед іншого, належать:

³⁸ Sursock A. In pursuit of quality culture: project outcomes / Andrée Sursock, Oliver Vettori // Promoting Quality Culture Workshop, 12 September 2013, Brussels [Electronic resource]: [http://www.eua.be/Libraries/pgc/In_pursuit_of_quality_culture - Andree Sursock and Oliver Vettori.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/pgc/In_pursuit_of_quality_culture_-_Andree_Sursock_and_Oliver_Vettori.pdf?sfvrsn=0). – С. 3, 10.

³⁹ Promoting Quality Culture in Higher Education Institutions (PQC) / Final report [Electronic resource]: <http://www.eua.be/activities-services/projects/past-projects/quality-assurance-and-transparency/PQC.aspx>. – 14 с. – С. 3.

⁴⁰ Там само.

⁴¹ How Can One Create a Culture for Quality Enhancement? [Electronic resource]: http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Rapporter/UA/2016/SFU/How_can_one_create_a_culture_for_quality_enhancement.pdf.

⁴² Centre for Higher Education Policy Studies [Electronic resource]: <https://www.utwente.nl/en/bms/cheps>.

⁴³ How Can One Create a Culture for Quality Enhancement? Final Report / Centre for Higher Education Policy Studies, October 2016. – 37 с. – С. 14–15

⁴⁴ Там само, с. 8.

⁴⁵ Там само, с. 17.

- вертикальна, високо ієрархічна організаційно-управлінська структура;
- студенти і персонал не беруть участі в ухваленні рішень;
- ігнорування вимог і запитів студентів;
- відсутність політик, процедур, систем, відповідальності;
- нестача ресурсів;
- застосування управлінських підходів «згори донизу»;
- брак відданості, відповідальності та необхідних компетентностей з боку керівництва;
- зосередженість на перевірках та контролі;
- контроль за комунікацією;
- жорстка, орієнтована на контроль культура;
- наявність культури суворої дисципліни;
- увага на дослідженнях у збиток викладанню;
- домінування дослідницької культури / недооцінка викладання і навчання;
- неналежна комунікація, нестача інформації щодо якості;
- недостатньо налагоджений внутрішньоуніверситетський обмін кращими практиками;
- відсутність каналів комунікації⁴⁷.

Тлумачення культури якості вищої освіти як різновиду організаційної культури закладів вищої освіти ставить питання про її співвідношення із іншими культурами, а точніше субкультурами загальноуніверситетської організаційної культури⁴⁸. Усередині закладів вищої освіти співіснують кілька різних субкультур, які виникають через те, що персонал працює на різних кафедрах, задіяний у різних проектах чи програмах, є носієм відмінних традицій та досвіду. Культура якості може накладатися на інші організаційні субкультури, узгоджуватися з ними або протирічити їм; за даними досліджень інші субкультури можуть стримувати розвиток культури якості або прискорювати його. Співпадіння цінностей з іншими субкультурами позитивно впливає на розвиток культури якості; відмінні цінності позначаються на її розвитку негативно⁴⁹. Це дає змогу зробити таке припущення: на стику при взаємодії різних субкультур може виникати синергія, коли обидві субкультури підтримуватимуть одна одну і обидві розвиватимуться швидше.

Вітчизняні дослідження культури якості вищої освіти переважно базуються на аналізі європейського досвіду^{50,51}. Узагалі, проблематика формування культури якості вищої освіти в Україні є менш обговорюваною порівняно із питаннями забезпечення якості освітнього процесу. Згадки про культуру якості («створення культури якості у вищому навчальному закладі має отримати всіляку підтримку»⁵² знаходимо у положеннях, програмах розвитку лише окремих українських закладів вищої освіти (наприклад Тимчасовому положенні про організацію освітнього процесу в НТУУ «КПІ», Положенні про систему забезпечення якості освітньої діяльності Східноукраїнського університету імені Володимира Даля⁵³).

Аналіз здійснених в ЕНЕА проектів та публікацій засвідчив актуальність питання культури якості вищої освіти і дав змогу ідентифікувати носіїв і бенефіціарів культури якості вищої освіти, фактори позитивного та негативного впливу на її формування, сформулювати узагальнений перелік елементів культури якості вищої освіти, що включає:

- систему забезпечення якості: структури / університетські підрозділи, відповідальні за моніторинг, збір та аналіз даних, їх оприлюднення, обговорення тощо;
- процеси, процедури, інструменти, що застосовуються системою забезпечення якості;
- індикатори вимірювання, оцінювання, забезпечення та вдосконалення якості;

⁴⁶ Unravelling quality culture in higher education: a realist review / G.W.G. Bendermacher, M.G.A. oude Egbrink, I.H.A.P. Wolfhagen, D.H.J.M. Dolmans. – С. 45 [Electronic resource]: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10734-015-9979-2.pdf>.

⁴⁷ Там само, С.45

⁴⁸ Там само, С. 46.

⁴⁹ Там само, С. 46–47

⁵⁰ Добко Т. Забезпечення якості вищої освіти: Європейські кращі практики для України / Уп.: Т. Добко. – 52 с. [Електронний ресурс]: education-ua.org/.../305-zabezpechennya-yakosti-vishchoyi-osviti-evropejski-krashchi-praktiki-dlya-ukrajini.

⁵¹ Ершова О.П. Культура забезпечення якості і прозорості вищої освіти: Європейські стандарти для України / О.П. Ершова, Т.Г. Бабина. – 9 с. [Електронний ресурс]: http://knutd.com.ua/publications/pdf/Ukrainian_editions/2015/Ershov_Babina.pdf.

⁵² Тимчасове положенні про організацію освітнього процесу в НТУУ «КПІ» / Уклад.: В.П. Головенкін (розд.: 1–8, 10, 12), С.В. Мельниченко (розд.: 9, 11); за заг. ред. Ю.І. Якименка. – К.: НТУУ «КПІ», 2015. – 102 с. [Електронний ресурс]: <http://kpi.ua/regulations>.

⁵³ Положення про систему забезпечення якості освітньої діяльності Східноукраїнського університету імені Володимира Даля [Електронний ресурс]: <https://snu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/Polozhennya-pro-systemu-zabezpechennya-yakosti-osvitnoyi-diyalnosti-SNU-im.-V.Dalya.pdf>.

- наявні практики і підходи до вимірювання, оцінювання, забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти;
 - стратегії, статuti, програми розвитку, положення, кодекси, інші установчі документи та локально-правові акти, через які формалізуються політика забезпечення якості та культура якості вищої освіти;
 - ресурси;
 - програми розвитку персоналу;
 - запровадження інструментів поширення кращих практик та обміну досвідом;
 - керівництво, віддане культурі якості вищої освіти;
 - лідерство, що підтримує її формування;
 - комунікацію;
 - активну участь усіх учасників освітнього процесу, партнерство і співпраця між ними;
 - співпрацю із зовнішніми стейкхолдерами;
 - структури ухвалення рішень, що сприяють / дозволяють активну участь різних стейкхолдерів закладів вищої освіти, зовнішніх і внутрішніх;
 - цінності і принципи, які поділяє університетська спільнота, у прагненні вдосконалити, підвищити якість освітньої діяльності;
 - поведінкові норми, традиції, ставлення (наприклад, до плагіату, списування);
 - ідеї, міфи, оповідання, що домінують у внутрішньоуніверситетському дискурсі.
- Елементи культури якості вищої освіти систематизовані у *табл. 2.1.1*.

Таблиця 2.1.1

Елементи культури якості вищої освіти

<i>«Hard» / «Тверді»</i>	<i>Тверді чи м'які?</i>	<i>«Soft» / «М'які»</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<ul style="list-style-type: none"> - університетські підрозділи, відповідальні за моніторинг, збір та аналіз даних, їх оприлюднення, обговорення тощо; - процеси, процедури, інструменти, що застосовуються системою забезпечення якості; - індикатори вимірювання, оцінювання, забезпечення та вдосконалення якості; - наявні практики і підходи до вимірювання, оцінювання, забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти; - стратегії, статuti, програми розвитку, положення, кодекси, інші установчі документи та локально-правові акти, через які формалізуються політика забезпечення та культура якості вищої освіти; - ресурси; - програми розвитку персоналу 	<ul style="list-style-type: none"> - запровадження інструментів поширення кращих практик та обміну досвідом; - керівництво, віддане культурі якості вищої освіти; - структури ухвалення рішень, що сприяють / дозволяють активну участь різних стейкхолдерів закладів вищої освіти, як зовнішніх і внутрішніх 	<ul style="list-style-type: none"> - лідерство, що підтримує формування культури якості; - комунікація; - активна участь усіх учасників освітнього процесу, партнерство і співпраця між ними; - співпраця з зовнішніми стейкхолдерами; - цінності і принципи, які поділяє університетська спільнота, у прагненні вдосконалити, підвищити якість освітньої діяльності; - поведінкові норми, традиції, ставлення (наприклад, до плагіату, списування); - ідеї, міфи, наративи, що домінують у внутрішньоуніверситетському дискурсі

Щодо університетської соціальної відповідальності. Університетська соціальна відповідальність (далі – УСВ) є важливим аспектом діяльності сучасного закладу вищої освіти. У цій частині підрозділу розкрито сутність та зміст УСВ, показано зв'язок між УСВ та культурою якості вищої освіти.

Як і культура якості вищої освіти, університетська соціальна відповідальність є малодослідженим і неактуальним питанням у вітчизняному освітологічному дискурсі. Натомість у Європі та Світі УСВ є явищем поширеним й актуальним, яке цікаве науковцям-дослідникам і практикам.

Вивчення УСВ особливо активно відбувається в останні два-три десятиліття у зв'язку з поширенням програм і практик УСВ на тлі зростання усвідомлення соціальної ролі та відповідальності закладів вищої освіти.

Три чинники дали поштовх розвитку УСВ та відповідно їй дослідженню:

- 1) зростання ролі вищої освіти в постіндустріальну епоху, час знаннєвої економіки та суспільства знань;
- 2) Болонський процес, зокрема його соціальний вимір;
- 3) розвиток корпоративної соціальної відповідальності та поширення її практик в університетському середовищі.

Щодо першого, то стаття 1 Всесвітньої декларації UNESCO про вищу освіту для XXI століття від 1998 р. проголошує місією вищої освіти сприяння стійкому розвитку та вдосконаленню суспільства (improvement of society as a whole)⁵⁴; Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» від 2009 р. містить розділ «Соціальна відповідальність вищої освіти», який окреслює зобов'язання закладів вищої освіти щодо сприяння «стійкому розвитку, миру, добробуту і реалізації прав людини...»⁵⁵.

У постіндустріальну епоху знаннєва економіка, знаннєве суспільство, знаннєва демократія^{56,57,58} перетворюють знання на найважливіший капітал, а університети – на драйверів суспільних змін, каталізаторів соціально-економічного розвитку⁵⁹. Серед трьох місій закладів вищої освіти – освіта, наука та служіння – третя вже не розглядається як побічна і стає не менш важливою, ніж перша і друга. Університети вищого ґатунку, ті, що очолюють світові рейтинги, та маловідомі, низкорейтингові ЗВО, заявляють про соціальну відповідальність як стратегічний напрям діяльності у своїх місіях, стратегіях і програмах розвитку, інших установчих документах та локальних актах.

Щодо другого, то Болонські комюніке поклали на заклади вищої освіти відповідальність за так званий «соціальний вимір» (social dimension). Концепція соціального виміру була закладена у Болонський процес від його початку; оформлена і конкретизована у Лондонському комюніке 2007 р.; продовжує розвиватися до цього часу у Болонському acquis. Визнаючи, що студентська спільнота повинна віддзеркалювати розмаїтість і різноманітність суспільства, Лондонське комюніке одночасно заклиало університети до належного забезпечення студентських послуг, створення гнучких траєкторій навчання та збільшення на основі рівних можливостей представництва студентських груп, що репрезентують різні соціальні верстви і категорії⁶⁰. Подальші програмні документи Болонського процесу покладають на заклади вищої освіти зобов'язання виявляти та мінімізувати бар'єри на шляху до вищої освіти, запроваджувати та створювати умови для навчання упродовж життя, розвивати та надавати студентські послуги, вносити змістовні та організаційні зміни в освітні програми, прилаштовуючи їх до потреб різних груп студентів (приміром, вечірнього або дистанційного навчання)⁶¹.

Студентоцентроване викладання та навчання передбачає гнучкість підходів до організації освітнього процесу, застосування новітніх технологій та методик, що мають допомогти «нетрадиційним» групам студентів засвоїти програму і отримати диплом (а не тільки розпочати навчання завдяки полегшенню доступу до вищої освіти). Збільшення серед студентського населення представництва вразливих груп, недостатньо представлених у системі вищої освіти, як-то етнічні меншини, мігранти, роми, має супроводжуватися

⁵⁴ World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. – UNESCO, Paris 5–9 October, 1998 [Electronic resource]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345E.pdf>.

⁵⁵ Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку // Всесвітня конференція з вищої освіти. – 2009: UNESCO, Париж, 5–8 липня 2009 року [Електронний ресурс]: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/952_011.

⁵⁶ Escrigas C. KNOWLEDGE, ENGAGEMENT AND HIGHER EDUCATION CONTRIBUTING TO SOCIAL CHANGE / Cristina Escrigas, Jesús Granados Sánchez, Budd Hall, Rajesh Tandon. – с. XXXI–XXXIX [Electronic resource]: http://www.guninetwork.org/files/editor_intro_1.pdf.

⁵⁷ UNESCO Chair on Community Based Research & Social Responsibility in Higher Education: A Framework for Action 2012–2016. – 12 с. [Electronic resource]: http://cebem.org/wp-content/uploads/2016/03/UNESCO_Chair_on_CBR-Final_May2012.pdf. – С. 3

⁵⁸ UNESCO World Report: Towards Knowledge Societies. – 226 с. [Electronic resource]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>.

⁵⁹ UNIVERSITIES AND THEIR SOCIAL RESPONSIBILITIES / 2nd Asia-Europe Education Workshop Knowledge Societies: Co-organised by the Asia-Europe Foundation's ASEM Education Hub and the University of Innsbruck 5–7 June 2011, Innsbruck, Austria. – 72 с. – С. 11.

⁶⁰ Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world // London Communiqué of May 18th 2007 [Electronic resource]: http://media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf.

⁶¹ Widening Participation for Equity and Growth: A Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020 [Electronic resource]: <http://www.euroosvita.net/prog/data/attach/4023/strategy-for-the-development-of-the-social-dimension-and-lifelong-learning-in-the-european-higher-education-area-to-2020.pdf>.

створенням більш сприятливого середовища та збільшенням підтримки викладачів, які мають відповісти на нові педагогічні та дидактичні вимоги і запити, що надходять від більш різноманітної студентської спільноти⁶². Разом з вищезазначеним, в ЕНЕА існує також інший погляд на соціальний вимір Болонського процесу – як зменшення бідності, голоду, нерівності у доходах завдяки вищій освіті⁶³.

Щодо третього, то корпоративна соціальна відповідальність – як практика і теорія – інтенсивно розвивалася, починаючи з 1960-х років у країнах західного світу, пізніше – у країнах перехідного періоду, країнах, що розвиваються тощо. За спостереженням групи дослідників, в останнє десятиріччя кількість робіт, присвячених *корпоративній соціальній відповідальності* (далі – КСВ) подвоїлася⁶⁴, порівняно з попередніми роками, що свідчить про актуальність даного питання, з одного боку, та його дослідницьку невичерпність через його складність і багатоаспектність – з іншого. Після шістдесяти років досліджень, не існує однієї домінуючої теорії КСВ, натомість наявні багато концепцій, поглядів, підходів до визначення та тлумачення КСВ, а також віртуальних платформ, центрів, асоціацій, що накопичують, аналізують і поширюють інформацію про КСВ, розробляють рекомендації та допомагають компаніям втілювати програми КСВ. Приміром, Український Центр розвитку корпоративної соціальної відповідальності проводить щорічний форум «Бізнес і університети», намагаючись, з одного боку, залучити вітчизняні ЗВО до співпраці з бізнесом; з іншого – розвинути соціальну відповідальність як бізнесу, так і ЗВО.

Якщо перші дослідження УСВ розглядали заклади вищої освіти як корпорацію, що має нести відповідальність за наслідки своєї діяльності та вплив на довкілля, суспільство, промисловість, на своїх клієнтів та працівників, то на даному етапі концептуалізації УСВ остання розглядається як самостійна і відмінна від КСВ теорія.

Разом з тим КСВ і УСВ мають багато спільного:

- спираються на схожі принципи та цінності;
- реалізуються через схожі напрями діяльності, як-то волонтерство, філантропія, освітні програми для дітей, юнацтва, молоді, просвітницькі проекти для місцевої громади;
- формалізуються через подібні установчі документи, локально-правові акти, а саме стратегії, статuti, програми розвитку, положення, кодекси тощо.

Важливою віхою у розвитку соціальної відповідальності, як для корпоративного сектору, так і для ЗВО, стало запровадження у 2010 р. міжнародного стандарту ISO 26000 із соціальної відповідальності, який розроблявся за участю 500 міжнародних експертів з різних країн і континентів, що дало змогу суттєво систематизувати накопичені знання і здобутий практичний досвід та упорядкувати концепції соціальної відповідальності для різних типів організацій та установ⁶⁵.

Стандарт ISO 26000 визначає головні принципи соціальної відповідальності, які характерні як для прибуткових підприємств, так і для громадських організацій і об'єднань; як для міжнародних корпорацій, так і для малого і середнього бізнесу регіонального масштабу. До них належать:

- підзвітність,
- прозорість,
- етична поведінка,
- повага до інтересів стейкхолдерів,
- визнання верховенства права,
- повага до міжнародних норм поведінки,
- повага до прав людини.

Стандарт окреслює 7 ключових тематичних блоків, які формують соціальну відповідальність організації:

- 1) права людини;
- 2) трудові відносини;
- 3) довкілля;

⁶² Report on the 2012–2015 BFUG working group on the social dimension and lifelong learning [Electronic resource]: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/Report%20of%20the%202012-2015%20BFUG%20WG%20on%20the%20Social%20Dimension%20and%20Lifelong%20Learning%20to%20the%20BFUG.pdf>.

⁶³ UNIVERSITIES AND THEIR SOCIAL RESPONSIBILITIES / 2nd Asia-Europe Education Workshop Knowledge Societies: Co-organised by the Asia-Europe Foundation's ASEM Education Hub and the University of Innsbruck 5–7 June 2011, Innsbruck, Austria. – 72 с. – С.14.

⁶⁴ Gravas Ante. Corporate Social Responsibility and Organizational Psychology: An Integrative Review / Ante Gravas. – In: *Frontiers in Psychology*. – 2016. – 16 February [Electronic resource]: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00144>.

⁶⁵ ISO 26000 – Social responsibility [Electronic resource]: <https://www.iso.org/iso-26000-social-responsibility.html>.

- 4) сумлінні / справедливі практики (Fair operating practices);
- 5) права споживачів;
- 6) участь громад і суспільний розвиток (Community involvement and development);
- 7) належне організаційне врядування.

Останній блок виконує інтегративну функцію, об'єднуючи решту тематичних блоків під егідою належного врядування і управління.

Надалі зміст кожного з тематичних блоків розкривається через кілька актуальних для даного блока проблем (issues). Наприклад:

- Для тематичного блоку «Сумлінні / справедливі практики» актуальними проблемними питаннями є: протистояння корупції; відповідальна співпраця з політиками; чесна конкуренція; повага до прав власності тощо.

- Для тематичного блоку «Довкілля» актуальними проблемними питаннями є: запобігання забрудненню; ощадливе використання ресурсів; захист довкілля, біорозмаїття та відновлення природного середовища; пом'якшення наслідків кліматичних змін.

Наявність міжнародного стандарту ISO 26000 із соціальної відповідальності не стримує ЗВО у розробленні власних моделей і стандартів УСВ, кілька з яких будуть представлені нижче. Проте, цей стандарт надає закладам вищої освіти певні віхи та орієнтири, на які можна спиратися при плануванні, реалізації та оцінюванні УСВ.

Визначень УСВ так само багато, як і визначень якості вищої освіти. З одного боку, науковцю неможливо уникнути визначень, намагаючись дослідити чи пояснити те чи інше явище. З іншого боку, у сучасній постмодерністській дослідницькій традиції науковці намагаються не приділяти багато уваги визначенням, розуміючи, що жодне не буде повним і кожне може бути доповнено, оскаржено, вдосконалено колегами – науковцями. Таким чином, з'являється багато неповних, недосконалих визначень УСВ, прийнятих для цілей одного конкретного дослідження. Приміром, визначення, надане проектом «Enhancing the Social Characteristics and Public Responsibility of Israeli Teaching through a HEI-Student Alliance – ESPRIT» (програма TEMPUS), не враховує відповідальності закладів вищої освіти перед студентами і викладачами: «Соціальна відповідальність вищої освіти пов'язана із зобов'язаннями закладів та студентів співпрацювати з суспільством, громадою та робити свій внесок у розвиток громади, навколо якої університет здійснює свою діяльність, та включає ті заходи, дії, до яких вдається університетська спільнота, аби реалізувати ці зобов'язання...»⁶⁶.

Велику кількість визначень УСВ можна поділити на дві групи: ті, що дають вузьке тлумачення УСВ: відповідальність перед конкретною громадою, де розташований університет (a specific community)⁶⁷, та ті, що тлумачать УСВ максимально широко: відповідальність за все, що відбувається в університеті. В останньому випадку зв'язок між УСВ та якістю вищої освіти є прямим і очевидним: забезпечення якості освітніх послуг, освітнього процесу і формування культури якості вищої є безумовною відповідальністю закладів вищої освіти. Таким чином, УСВ є первинною, а якість вищої освіти – вторинною, похідною від УСВ. Зв'язок між УСВ та якістю вищої освіти можна тлумачити інакше. Дослідницьке питання щодо зв'язку між УСВ та культурою якості можна сформулювати так: який рівень розвитку УСВ повинен мати сучасний університет, щоб задовольнити стандартам якості? Приміром, яких положень і рекомендацій міжнародного стандарту ISO 26000 з соціальної відповідальності має дотримуватися ЗВО, щоб рівень його соціальної відповідальності можна було вважати прийнятним?

Щоб максимально повно розкрити зміст поняття УСВ, необхідно дати відповідь на чотири запитання:

- 1) Що є предметом УСВ (за що несе відповідальність сучасний університет?)
- 2) Хто є бенефіціаром УСВ (перед ким відповідальний університет?)
- 3) Хто є носієм УСВ (хто саме в університеті несе соціальну відповідальність?)
- 4) Які форми / прояви має УСВ?

Широке тлумачення університетської відповідальності можна представити *табл. 2.1.2.*

⁶⁶ Mapping Social Engagement and Responsibility // The Tempus ESPRIT Project Enhancing the Social Characteristics and Public Responsibility of Israeli Teaching through an HEI - Student Alliance. – 122 p. [Electronic resource]: <https://www.tempus-esprit.org/about1-cblz>. – С.11.

⁶⁷ Там само, с. 15.

Таблиця 2.1.2

Тлумачення університетської соціальної відповідальності (широкий підхід)

<i>Університетська соціальна відповідальність – це відповідальність за все, що відбувається в університеті та навколо нього</i>	
<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Усвідомлення ким?</i>	Закладом вищої освіти та його підрозділами: інститутами, факультетами, службами, кафедрами; органами студентського самоврядування, окремими студентами та викладачами, керівництвом закладу вищої освіти
<i>Відповідальність перед ким?</i>	Студентами, їх батьками; викладачами; іншими працівниками закладу вищої освіти; місцевою громадою; працедавцями; органами державної влади; платниками податків; іноземними здобувачами освітніх послуг (наприклад, учасниками MOOCs); міжнародними партнерами
<i>Відповідальність за що?</i>	Усі напрями діяльності закладу вищої освіти: навчання і викладання, наукові дослідження, розвиток персоналу, студентські послуги, забезпечення якості, університетське врядування, співпраця з працедавцями
<i>У яких формах проявляється?</i>	Передача і поширення знань, творення нових знань, екологічні просвітницькі програми для громади, збереження культурної спадщини, ощадливе ставлення до державних коштів, дотримання законів, волонтерство, піклування про здоров'я студентів і співробітників, пропагування гендерної рівності тощо

Як наголошувалося раніше, сьогодні УСВ практикується багатьма університетами в Європі, Північній та Південній Америці, Азії, Австралії; власні приклади УСВ дають українські заклади вищої освіти; наведені нижче дані отримані за результатами аналізу веб-сайтів зарубіжних та вітчизняних закладів вищої освіти. Список проаналізованих веб-сайтів наведено у *додатку*.

Щодо першого запитання, обираючи широкий підхід до тлумачення УСВ, буде не важко визначити предмет УСВ: соціальна відповідальність має «просочити» усі напрями діяльності закладів вищої освіти. Неповний перелік напрямів діяльності сучасного закладу вищої освіти включає:

- навчання і викладання
- наукову діяльність
- служіння (співпраця із громадою, просвітництво тощо)
- університетське врядування
- управління людськими ресурсами
- розвиток персоналу
- студентські послуги
- забезпечення якості
- зовнішня і внутрішня комунікація
- екологічна стійкість та енергоефективність
- та інші.

Кожен з зазначених напрямів може уточнюватися, загальний список доповнюватися, але усі вони дотичні до УСВ, до того ж переважна більшість з них дотична до забезпечення якості та / або формування культури якості вищої освіти прямо чи опосередковано, що показано у *табл. 2.1.3*.

Таблиця 2.1.3

Зв'язок між напрямками діяльності сучасного закладу вищої освіти, формуванням культури якості вищої освіти та УСВ

<i>Напрям діяльності ЗВО</i>	<i>Зв'язок із формуванням культури якості вищої освіти</i>		<i>Зв'язок із УСВ</i>
	<i>Прямий</i>	<i>Опосередкований</i>	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
навчання і викладання	√		√
наукова діяльність	√		√

1	2	3	4
служіння (співпраця із громадою, просвітництво тощо)	✓		✓
університетське врядування	✓		✓
управління людськими ресурсами	✓		✓
розвиток персоналу	✓		✓
студентські послуги	✓		✓
забезпечення якості	✓		✓
зовнішня і внутрішня комунікація	✓		✓
екологічна стійкість та енергоефективність		✓	✓

Щодо бенефіціарів УСВ, то традиційно бенефіціаром УСВ була громада, де розташований університет. Сьогодні рамки УСВ значно розширилися. Соціальний вимір Болонського процесу приніс до розуміння соціальної відповідальності усвідомлення зобов'язань перед студентами та науково-викладацьким складом як ключовими стейкхолдерами, без яких освітній процес не може відбутися. Паралельно розвивалась ідея співставлення освіти, яку надає ЗВО, із вимогами і запитами ринку праці; відповідно постало питання про відповідальність ЗВО перед зовнішніми стейкхолдерами – роботодавцями. Глобальна фінансово-економічна криза кінця першого десятиліття 21-го сторіччя поставила на порядок денний питання про відповідальність ЗВО перед державою, що фінансує університети, і суспільством, яке підтримує вищу освіту, сплачуючи державі податки.

Таким чином, бенефіціарів УСВ можна об'єднати у дві великі групи: внутрішні (всередині закладів вищої освіти) та зовнішні, що знаходяться поза університетами. Інакше кажучи, УСВ має зовнішній і внутрішній вектори.

Внутрішній вектор УСВ формується ініціативами із соціальної відповідальності, що мають змінити на краще життя всередині закладів вищої освіти: покращити умови праці або освітнє середовище, переглянути цінності і місію університету, запровадити програми з академічної доброчесності та внутрішнього забезпечення якості, але також організувати дитячий садок для студентів – батьків чи юридичну клініку для надання правової допомоги співробітникам.

Зовнішній вектор УСВ націлений на співпрацю з місцевою громадою, співробітництво з окремим працедавцем, економічними кластерами або промисловими секторами; університети можуть пропонувати і надавати гуманітарну допомогу іншій країні або складати плани розвитку регіону, району. Таким чином, зовнішній вектор УСВ може реалізуватися на місцевому, регіональному, національному або глобальному рівнях.

Класифікація бенефіціарів УСВ узагальнена у *табл.2.1.4*.

Таблиця 2.1.4

Бенефіціари університетської соціальної відповідальності

Вектори та рівні УСВ	Бенефіціари УСВ
1	2
Внутрішній вектор	Бенефіціари – внутрішні стейкхолдери
	студенти (та їх батьки)
	викладачі
	адміністративний персонал ЗВО
Зовнішній вектор	Бенефіціари – зовнішні стейкхолдери
Місцевий рівень	<ul style="list-style-type: none"> - місцева громада, наприклад навчання дорослих - окремі працедавці - комунальні заклади, як-то школи, центри дитячої творчості - громадські організації
Секторальний рівень	<ul style="list-style-type: none"> - працедавці - кластери, наприклад ІТ-кластери - фахові спільноти, об'єднання, асоціації, наприклад асоціації дослідників і викладачів європейських студій

1	2
Регіональний рівень	<ul style="list-style-type: none"> - регіональні ринки праці - обласні ради, обласні адміністрації - їх департаменти освіти, інші підрозділи
Національний рівень	<ul style="list-style-type: none"> - національний ринок праці - національна економіка
Міжнародний / глобальний рівень	<ul style="list-style-type: none"> - країна, що постраждала від землетрусу або війни, може отримати гуманітарну допомогу від студентів-волонтерів - університет пропонує навчальні програми (літні школи, MOOCs) для громадян з усього світу

Наступне запитання стосується носіїв соціальної відповідальності в університеті. У першу чергу, УСВ асоціюється з університетом як інституцією (організацією). Заклади вищої освіти заявляють про свою УСВ, ухвалюючи стратегії розвитку, політики і програми соціальної відповідальності, декларують УСВ у своїх місіях тощо. У такому випадку, УСВ має інституційний рівень реалізації. Разом з тим, часто УСВ реалізується на субінституційному рівні, коли виконавцями проектів і ініціаторами практик УСВ стають університетські підрозділи: інститути, факультети, кафедри, центри, що є нормою для великих університетів із сталими традиціями УСВ. Носієм УСВ може стати орган студентського самоврядування або група студентів та викладачів, наприклад волонтерів.

Класифікація носіїв УСВ узагальнена у *табл. 2.1.5*.

Таблиця 2.1.5

Носії університетської соціальної відповідальності

Інституційний рівень	Заклад вищої освіти та його підрозділи
Субінституційний рівень	Інститути, служби, інші підрозділи закладу вищої освіти
	факультети
	кафедри
	центри
	органи студентського самоврядування
	студентські групи
	окремі викладачі та студенти

Аналіз веб-сайтів сучасних ЗВО на предмет форм проявів УСВ свідчить про їх розмаїття і багатовимірність. Можливі виміри УСВ та приклади, що ілюструють їх, представлено у *табл. 2.1.6*.

Таблиця 2.1.6

Ілюстрація вимірів університетської соціальної відповідальності

Виміри	Приклади ⁶⁸
1	2
когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> - передача знань через освітні програми - творення нових знань через програми наукових досліджень - просвітництво - навчальні курси для бізнесу - освітні програми для дітей та підлітків, університет третього віку для літніх людей
економічний	<ul style="list-style-type: none"> - ощадливе ставлення до державних коштів - економія та підвищення ефективності - сприяння економічному розвитку громади

⁶⁸ Оржель О. Університетська соціальна відповідальність в контексті університетського лідерства : навчальний посібник / О. Оржель. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2017. – с. 40.

1	2
етичний	<ul style="list-style-type: none"> - ухвалення етичних кодексів викладача, студента, дослідника - моральні зобов'язання керівництва - доброчесність студентів, дослідників - програми розвитку волонтерства
правовий	<ul style="list-style-type: none"> - дотримання законів, правил і норм - сплата податків - недискримінація
технічний / технологічний	<ul style="list-style-type: none"> - передача технічних знань - лідерство у науково-дослідній сфері - трансфер технологій для соціально-економічного зростання - перехід ЗВО на енергоощадливі технології
екологічний	<ul style="list-style-type: none"> - запобігання забрудненню - подолання наслідків екологічних або техногенних криз - екологічне просвітництво
соціальний	<ul style="list-style-type: none"> - сприяння суспільній згоді, запобігання конфліктам - програми підтримки студентів, що належать до вразливих соціальних груп (біженці, меншини) - програми соціальної допомоги для дітей з бідних або багатодітних сімей
соціокультурний	<ul style="list-style-type: none"> - налагодження міжкультурного діалогу - концерти, фестивалі, флешмоби
гуманітарний	<ul style="list-style-type: none"> - боротьба із голодом - постачання питної води - допомога у випадку військових дій, екологічних або техногенних криз; піклування про здоров'я, добробут студентів, працівників ЗВО
філантропічний	<ul style="list-style-type: none"> - програми розвитку благодійництва - організація та участь у краудфандінгових кампаніях

Перелік форм проявів УСВ є фактично невичерпним. Частково це пов'язано із різноманітністю, багатобічністю діяльності сучасного закладу вищої освіти, частково з тим, що цей напрям університетської діяльності постійно розвивається, відповідно з'являються нові або вдосконалюються вже існуючі форми УСВ. Найчастіше УСВ проявляється через:

- принципи
- цінності
- місію і стратегію розвитку закладу вищої освіти
- статут закладу вищої освіти
- політики і програми розвитку
- етичні кодекси (студента, викладача, дослідника)
- ступеневі освітні програми (наприклад, зміст навчальних курсів, завдання для самостійної роботи студентів)
- тренінгові курси (наприклад, для депутатів місцевих рад або лідерів громадянського суспільства)
- теми дослідницьких робіт
- програми співпраці з громадою (як-то: супові кухні, волонтерство, вторинна переробка сміття (recycling))
- студентські проекти на допомогу громаді (як-то: майбутні дизайнери розробляють і реалізують проекти ландшафтних парків, студенти спеціальності «соціальна педагогіка» заробляють кредити, працюючи в центрі реабілітації дітей з особливими потребами тощо).

Популярними в усьому світі стали service learning courses (<http://www.clayss.org.ar/english/servicelearning.html>) (навчання через служіння), коли навчальний курс включає практику роботи з певними спільнотами, а досвід і знання, здобуті під час їх обслуговування чи служіння, зараховується як навчальні кредити.

Проведений аналіз засвідчив, що більшість форм прояву УСВ мають прямий чи опосередкований зв'язок із формуванням культури якості вищої освіти. Наприклад, доброчесність студента і викладача є гарантією якості освітнього процесу; чіткі формулювання етичного кодексу дослідника мають гарантувати якість науково-дослідної роботи закладів вищої освіти; реалізація студентських проєктів, спрямованих на співпрацю з громадою, збагачує студентів практичним досвідом, дає змогу відпрацювати навички та вміння, перевірити рівень власної компетентності; програми розвитку, як культури якості, так і УСВ, якщо чітко формулюють цілі і завдання, встановлюють індикатори та очікувані результати, орієнтують на ефективне досягнення бажаної мети, якісні здобутки тощо.

Експертне середовище дослідників УСВ не припиняє спроби розробити моделі УСВ, визначити критерії та показники для оцінювання цього напрямку університетської діяльності, виявити зв'язок із іншими напрямами діяльності закладів вищої освіти, наприклад забезпеченням якості. Приміром, проєктом Comparative Research on University Social Responsibility in Europe and Development of a Community Reference Framework (скорочено EU-USR)⁶⁹ запропоновано модель УСВ, що складається з сімох тематичних рубрик (відмінних від стандарту ISO 26000, але частково повторювальних):

- Довіра, прозорість, відкритість і підзвітність;
- Врядування (внутрішні політики, стратегії, процедури, процеси);
- Етика, права, повага, справедливість;
- Праця та сумлінні і справедливі практики;
- Екологічна відповідальність;
- Демократія і громадянство, суспільний розвиток та участь у житті громади;
- Соціальна відповідальність в області викладання, підтримки навчання та досліджень.

На додаток до моделі, проєкт EU-USR розробив стандарти УСВ, об'єднані у чотири групи:

- 1) дослідження, викладання, підтримка у навчанні та громадська активність;
- 2) врядування;
- 3) екологічна та суспільна стійкість (сталість);
- 4) справедливі практики.

Щодо першої групи, розробники стандартів заявляють: «Академічна діяльність закладу ґрунтується на цінностях і принципах соціальної відповідальності»⁷⁰. Стандарти першої групи містять низку положень, напряму пов'язаних із проблематикою забезпечення якості та формування культури якості вищої освіти:

- ЗВО
- гарантує академічну свободу персоналу та студентам
 - вимагає, щоб освітні програми базувалися на результатах соціально відповідальних, здійснених з дотриманням етичних норм досліджень, навчали критично мислити та ухвалювати рішення, спираючись на факти, сприяли активному громадянству, посилювали здатність до працевлаштування
 - застосовує студентоцентризований підхід, надає підтримку студентам, використовує оцінювання та зворотній зв'язок з метою вдосконалення навчального процесу
 - підтримує інтерактивне та незалежне, позааудиторне навчання, що передбачає співпрацю з громадою
 - сприяє міжнародній співпраці та підтримує міжнародну мобільність студентів та викладачів
 - забезпечує дотримання етичних кодексів (протоколів) щодо дослідницької діяльності, викладання та пов'язаних з ними видів діяльності.

Стандарти другої, третьої і четвертої груп більшою мірою стосуються питань формування культури якості:

- ЗВО
- враховує принципи соціальної відповідальності в усіх інституційних політиках, стратегіях, процесах і процедурах (інакше кажучи, система забезпечення якості та культура якості вищої освіти спираються на принципи УСВ)
 - сприяє розвитку культури соціальної відповідальності, з високим рівнем етичних стандартів та стандартів професійної діяльності
 - визнає ініціативи з УСВ персоналу і студентів, підтримує їх через внутрішню систему винагород.

⁶⁹ Comparative Research on University Social Responsibility in Europe and Development of a Community Reference Framework (EU-USR) [Electronic resource]: http://www.eu-usr.eu/?page_id=533.

⁷⁰ Comparative Research on University Social Responsibility in Europe and Development of a Community Reference Framework. – 24 p. [Electronic resource]: <http://www.eu-usr.eu/wp-content/uploads/2015/04/D1.4-Final-Report-Public-Part-EN.pdf>. – С. 11.

Власні моделі УСВ запропонував проект «University Meets Social Responsibility»⁷¹, Asia-Europe Foundation⁷². Спільним для усіх проаналізованих моделей є: людиноцентризм; наявність «культурного» виміру, тобто включення ціннісного, етично-поняттєвого, поведінкового компонентів; зв'язаність із проблематикою культури якості вищої освіти та її формуванням.

Таким чином, впливає таке:

1. Проведений аналіз доводить взаємозв'язок між УСВ та формуванням якості вищої освіти: остання є частиною соціальної відповідальності закладів вищої освіти. Усвідомлення УСВ передуює намірам із забезпечення якості вищої освіти та формуванню культури якості. Отже, УСВ є первинною, а культура якості – похідною, вторинною від УСВ.

2. Погляд на УСВ як чинник формування культури якості вищої освіти значною мірою розширює коло суб'єктів, залучених до забезпечення якості та формування культури якості вищої освіти, а також примножує виміри якості вищої освіти, враховуючи не тільки викладання і навчання та науково-дослідну діяльність ЗВО, але також взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, а також між ними та зовнішніми стейкхолдерами, як всередині університету, так і назовні.

3. Процеси забезпечення якості вищої освіти, формування культури якості мають схожі механізми із формуванням УСВ: базуються на принципі людиноцентризму, апелюють до усіх груп стейкхолдерів (зовнішніх і внутрішніх), мають так звані «м'який» та «твердий» виміри. Формування культури якості вищої освіти як різновид університетської організаційної культури може відбуватися паралельно із формуванням, посиленням, вдосконаленням інших культур і субкультур, наприклад культурою УСВ, інноваційною культурою, культурою енергоспоживання та енергоощадливості тощо.

4. За результатами вищезазначеного можна зробити припущення: формування культури якості вищої освіти, інших бажаних культур і субкультур у закладах вищої освіти відбуватиметься ефективніше, легше і швидше, якщо освітній заклад працюватиме над формуванням кількох культур (субкультур) одночасно, свідомо, цілеспрямовано і планомірно. Такий підхід дасть змогу зекономити час і отримати бажане меншими зусиллями.

Додаток до підрозділу 2.1.3

Список опрацьованих веб-сайтів закладів вищої освіти, проектів та платформ, присвячених питанням університетської соціальної відповідальності (УСВ)

1. Донецький національний технічний університет [Електронний ресурс]: <http://donntu.edu.ua>.
2. Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана [Електронний ресурс]: <https://kneu.edu.ua>.
3. Сумський державний університет [Електронний ресурс]: <http://sumdu.edu.ua>.
4. Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця [Електронний ресурс]: <http://www.hneu.edu.ua>.
5. Харківський національний університет радіоелектроніки [Електронний ресурс]: <http://nure.ua>.
6. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького [Електронний ресурс]: <http://www.cdu.edu.ua>.
7. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича [Електронний ресурс]: <http://www.chnu.edu.ua/index.php?page=ua>.
8. Aston University Business School [Electronic resource]: <http://www.aston.ac.uk/aston-business-school>.
9. Comparative Research on University Social Responsibility in Europe and Development of a Community Reference Framework (EU-USR) [Electronic resource]: http://www.eu-usr.eu/?page_id=533.
10. Enactus: Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана [Electronic resource]: http://enactus.org.ua/wp-content/uploads/2015/10/KNEU_15-%E2%80%93-%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D1%96%D1%8F.pdf.

⁷¹ Universität Wien [Electronic resource]: <http://www.postgraduatecenter.at/en/lifelong-learning-projects/lifelong-learning-projects/university-meets-social-responsibility-unibility/about-unibility>.

⁷² UNIVERSITIES AND THEIR SOCIAL RESPONSIBILITIES / 2nd Asia-Europe Education Workshop Knowledge Societies: Co-organised by the Asia-Europe Foundation's ASEM Education Hub and the University of Innsbruck 5–7 June 2011, Innsbruck, Austria. – 72 с. – С. 60.

11. Environmental Association for Universities and Colleges [Electronic resource]: www.eauc.org.uk.
12. European Network of Socially Responsible Universities [Electronic resource]: <http://usr-net.eu/index.html>.
13. Football 4 Peace [Electronic resource]: <http://www.football4peace.eu>.
14. George Washington University Global Financial Literacy Excellence Center [Electronic resource]: <http://gflec.org>.
15. Global USR Network [Electronic resource]: <http://globalusrnetwork.org/objective.html>.
16. Harvard College [Electronic resource]: <https://college.harvard.edu>.
17. Indiana University [Electronic resource]: <https://www.indiana.edu>.
18. Isik University [Electronic resource]: <http://isikun.edu.tr>.
19. Universidad de Cadiz [Electronic resource]: <http://www.uca.es>.
20. ISO 26000 – Social responsibility [Electronic resource]: <https://www.iso.org/iso-26000-social-responsibility.html>.
21. Kyotology Education Program [Electronic resource]: <http://www.coc.kyoto-u.ac.jp>.
22. PRME – Principles for Responsible Management Education [Electronic resource]: <http://www.unprme.org>.
23. QS Top Universities Social Responsibility Ratings [Electronic resource]: <https://www.topuniversities.com/qs-stars/qs-stars/rating-universities-engagement-qs-stars>.
24. Sustainable Campus Fund [Electronic resource]: <http://www.ed.ac.uk/about/sustainability/about/programmes/sustainable-campus-fund>.
25. TEMPUS ESPRIT: The Social Benchmarking Tool [Electronic resource]: https://docs.wixstatic.com/ugd/1556f8_30cc19088f7243c3949a5fdc7ec92f99.pdf.
26. The University of Hong Kong [Electronic resource]: <https://www.hku.hk>.
27. Tilburg University [Electronic resource]: <https://www.tilburguniversity.edu>.
28. Universitat Autònoma de Barcelona [Electronic resource]: <http://www.uab.cat>.
29. Universities that count annual report [Electronic resource]: <http://www.st-andrews.ac.uk/media/sasi/documents/Universities%20that%20Count%20Annual%20Report%202009-10.pdf>.
30. University meets social responsibility – UNIBILITY [Electronic resource]: http://www.postgraduatecenter.at/fileadmin/user_upload/pgc/2_LifeLong_Learning_Projekte/0_Lifelong_Learning_Projekte/UNIBILITY/Downloads/Guidelines/IO8_Guidelines_final_version_2017-09-12_print.pdf.
31. University of Brighton social engagement strategy [Electronic resource]: <http://about.brighton.ac.uk/sustainability/files/5913/0683/6306/Socialengagementstrategyfinal090909.pdf>.
32. University of Central Florida [Electronic resource]: <https://www.ucf.edu>.
33. University of Leeds Research Ethics Policy [Electronic resource]: <http://ris.leeds.ac.uk/info/70/ethics>.
34. University of London Corporate Social Responsibility [Electronic resource]: <http://www.london.ac.uk/corporate-social-responsibility.html>.
35. University of Manchester Social Responsibility [Electronic resource]: <http://www.manchester.ac.uk/discover/social-responsibility>.
36. University Social Responsibility Network [Electronic resource]: <http://www.usrnetwork.org>.
37. University Social Responsibility Summit [Electronic resource]: https://www.polyu.edu.hk/web/en/media/media_releases/index_id_6265.html.
38. Yidan Prize Foundation [Electronic resource]: <http://www.yidanprize.org/en>.

2.1.4. Інтернаціоналізація діяльності університету як фактор забезпечення якості вищої освіти

(К.А. Трима)

Сучасними детермінантами вищої освіти є нові, значно підвищені вимоги до її змісту та якості, так само як і широкі можливості щодо використання індивідуального досвіду окремим закладом вищої освіти. Серед найпоширеніших сьогодні є: студентоцентризований підхід, освітні програми подвійних дипломів / ступенів і визнання результатів навчання / компетентностей, набутих у межах неформальної освіти. Сучасні заклади вищої освіти диверсифікують свої місії, способи та прийоми щодо надання освітніх послуг. Однією з можливостей реалізувати програми, спрямовані на якісне оновлення діяльності закладів вищої освіти, стає інструментарій *інтернаціоналізації* та впровадження його у діяльність закладів.

Інтернаціоналізація розглядається не лише як реагування на потреби розвитку вищої освіти, а відповідає численним запитам економічної, соціокультурної, політичної глобалізації та є «відповіддю на виклики глобальних проблем сучасності, які можуть бути вирішені лише за допомогою спільних зусиль світової спільноти на засадах продуктивного міжнародного співробітництва, що потребує формування у молодого покоління сучасного глобального мислення, глобальної відповідальності, здатностей і вміння жити разом, системи глобальної і міжкультурної компетентності»⁷³.

В умовах глобалізації науково-освітнього та інтелектуального простору інтернаціоналізація вищої освіти набуває все більшого значення як один з ключових факторів, який визначає діяльність сучасного закладу вищої освіти, що органічно поєднується з найважливішим критерієм якості функціонування закладів вищої освіти – забезпеченням якості кваліфікацій, які набуваються студентами.

Розширення доступу до вищої освіти надає закладам вищої освіти можливість використовувати все більш різноманітний індивідуальний досвід. Відповідь на різноманітність і зростаючі очікування вимагає від вищої освіти фундаментальних змін у її наданні; «окрім студентоцентризованого підходу до навчання і викладання, цей процес містить гнучкі навчальні траєкторії та визнання компетентностей, набутих поза формальними освітніми програмами»⁷⁴. Самі заклади вищої освіти стають більш різноманітними за своїми місіями, способами надання освіти та співпраці. Роль забезпечення якості вищої освіти стає вирішальною у підтримці систем і закладів вищої освіти, в процесі їх реагування на зміни, водночас гарантуючи, що кваліфікації, набуті студентами, та їх досвід здобуття вищої освіти залишаться на першому плані в реалізації місії університетів⁷⁵.

В умовах зростання ролі транснаціональної освіти ускладнилися моніторинг якості освітніх послуг, які надаються закладами вищої освіти, та визнання освітніх кваліфікацій. Експерт з питань розвитку вищої освіти OECD⁷⁶ K. Tremblay, аналізуючи проблему забезпечення і покращення якості вищої освіти, запропонував авторське бачення поняття «якість освіти», яку розглядає як «різницю між бажаним результатом та реальними досягненнями індивіда»⁷⁷. Через зменшення цієї різниці буде досягатися вища якість освіти. Але оцінювання якості вищої освіти вирізняється складністю та багатоаспектністю, тому «вибір однієї характеристики звужує контекст і приводить до обстоювання особистих переконань індивідів, а часто й загалом системи цінностей, традицій і культурних надбань народу»⁷⁸. Інший експерт J. Knight зауважує, що існує багато варіантів інтерпретації якості вищої освіти: «Одні суб'єкти розглядають її як продуктивність або ефективність. Інші описують як бездоганність або результат, максимально наближений до ідеалу. Якість вищої освіти можна розглядати також з позиції фінансової вигоди, оцінюючи рентабельність і відповідність результату коштам, витраченим на його досягнення»⁷⁹.

На зміст поняття якості вищої освіти впливає також соціально-економічний і адміністративно-політичний контекст кожної країни, яким визначаються пріоритети освітньої політики і, зокрема, методи забезпечення якості освіти. За словами R. Horrer «кожна країна намагається водночас реалізувати захистити

⁷³ Степаненко І., Дебич М. Інтернаціоналізація як інструмент розвитку лідерського потенціалу університету : навчальний посібник / І. Степаненко, М. Дебич. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2017. – 44 с. – С. 3.

⁷⁴ Дебич М.А. Інтернаціоналізація вищої освіти: світовий досвід: монографія / М.А. Дебич. – Суми: Університетська книга, 2017. – 291 с. – С. 18, 26.

⁷⁵ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG 2015). – URL: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf.

⁷⁶ OECD [Electronic resource]: <http://www.oecd.org>.

⁷⁷ OECD. Tertiary Education for the Knowledge Society – Vol. 1. – Paris: OECD, 2008. – 259–324 p. – P. 262.

⁷⁸ Там само.

⁷⁹ Knight J. Monitoring the Quality and Progress of Internationalisation / Jane Knight // Journal of Studies in International Education. – the Hague: Nuffic, 2001. – Vol. 5. – № 3. – 228–243 p. – P. 231.

споживачів від неякісних освітніх послуг і забезпечити зростання якості вищої освіти, яка надається її громадянам»⁸⁰.

Кореляція показників якості вищої освіти зі збільшенням ступеня її інтернаціоналізації розглядається в монографії голландського науковця Н. de Wit, який досліджуючи феномен інтернаціоналізації, у монографії «Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe» констатує, що «визнання позитивного впливу інтернаціоналізації на національну систему освіти зростає як у країнах з процвітаючою економікою, так і в державах, що розвиваються»⁸¹. Для України надзвичайно важливо враховувати тенденції інтернаціоналізації вищої освіти, адже ігнорування цього явища негативно вплине на національну систему освіти та матиме наслідком ускладнення процесу інтеграції української вищої освіти у європейський і глобальний освітні простори. Таким чином, проблема, розгляду якої присвячено даний підрозділ, є цікавою та актуальною цариною для академічних досліджень.

Сам процес інтернаціоналізації за класичним уже визначенням J. Knight означає «процес впровадження міжнародної складової в дослідницьку, освітню та адміністративну функції вищої освіти». Особливість указанного формулювання в тому, що автор наголошує на «взаємозв'язку всіх функцій вищої освіти в процесі інтернаціоналізації і позначає комплексний вплив інтернаціоналізації на вищу освіту, серед чого можна спостерігати стійкий зв'язок між високими стандартами якості та інтернаціоналізацією освітанських послуг»⁸². У вітчизняній практиці тлумачення даного терміну вперше було наведено у «Національному освітньому глосарії: вища освіта»: «У вищій освіті це процес інтеграції освітньої, дослідницької та адміністративної діяльності вищого навчального закладу / закладу вищої освіти чи наукової установи з міжнародною складовою:

- індивідуальна мобільність (студентів, науковців, викладачів, адміністративного персоналу);
- створення спільних міжнародних освітніх і дослідницьких програм;
- формування міжнародних освітніх стандартів з метою забезпечення якості;
- інституційне партнерство, створення освітніх і дослідницьких консорціумів, об'єднань»⁸³.

До змісту інтернаціоналізації освіти відносяться наступні форми міжнародного співробітництва:

- «індивідуальна мобільність: мобільність студентів, професорсько-викладацького та адміністративного персоналу з освітньою метою;
- мобільність освітніх програм та інституційна мобільність;
- формування нових міжнародних стандартів освітньої програми;
- інтеграція в навчальні програми міжнародних елементів і освітніх стандартів;
- інституційне партнерство: створення стратегічних освітніх альянсів»⁸⁴.

Характер заходів, які реалізуються в межах процесу інтернаціоналізації, залежить від типу інститутів, держав та традицій національних культур. Розглядаючи зміст та підходи до класифікації заходів інтернаціоналізації, слід згадати класичний підхід до того, що відносять до заходів інтернаціоналізації:

- «мобільність студентів і викладачів;
- взаємний вплив систем вищої освіти;
- інтернаціоналізація сутності викладання, навчання і досліджень;
- інституційні стратегії інтернаціоналізації;
- обмін досвідом;
- співпраця і конкуренція;
- національні та наднаціональні політики щодо міжнародного аспекту вищої освіти»⁸⁵.

⁸⁰ OECD / the World Bank. Cross-border Tertiary Education – a Way towards Capacity Development – Paris: OECD, 2007. – 200 p. – P. 117.

⁸¹ Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a Historical, Comparative, and Conceptual Analysis. – Westport: Greenwood Press, 2002. – 270 p. – P. 155.

⁸² Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, European Commission TEMPUS, [Нап. укр. акад.]. – Харків : Изд-во НУА, 2010. – 56 с. – С. 8.

⁸³ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2 -е вид., перероб. і доп. /авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 25.

⁸⁴ Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, European Commission TEMPUS, [Нап. укр. акад.]. – Харків : Изд-во НУА, 2010. – 56 с. – С. 10.

⁸⁵ Wit Hans de. Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education 2011 / Hans de Wit, Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam. – 131 p. – P. 19.

У міжнародному вимірі вищої освіти беруть участь різноманітні стейкхолдери, чий тип та ступінь впливу важливо враховувати в контексті реалізації заходів з інтернаціоналізації. По-перше, це величезна низка найрізноманітніших програм та заходів, які привели на освітянський ринок нових постачальників освітніх послуг (неформальна освіта). По-друге, безумовно, програми та заходи, які реалізуються в межах політики інтернаціоналізації, стають джерелом змін на міжнародному, регіональному і національному рівнях. По-третє, розмежування між цими рівнями стає все більш розмитим і незначним. Це свідчить про те, що в «процесі інтернаціоналізації задіяні не лише самі навчальні заклади, викладачі та студенти, а й урядові інститути та агенції; неурядові організації, приватні й державні фонди тощо»⁸⁶.

Вагомий фактор інтернаціоналізації – фінансування освітянської галузі. Особливістю процесу інтернаціоналізації вищої освіти є те, що «на глобальному рівні обсяг фінансування зростає динамічніше на відміну від національних програм з фінансування»⁸⁷. Результатами цієї тенденції стає диверсифікація, приватизація та комерціалізація вищої освіти та наукових досліджень, а також їх джерел фінансування. Відповідно посилюється для закладів вищої освіти та наукових установ необхідність шукати альтернативні джерела доходу. Серед найбільш поширених експерти позначають «фінансування від соціальних фондів, спонсорство з боку приватного корпоративного сектора, доходи від комерціалізації результатів наукових досліджень, а також доходи від платної освіти у ВНЗ»⁸⁸.

Інтернаціоналізація вищої освіти в міжнародній практиці складається з «внутрішньої» інтернаціоналізації (internationalization at home) і «зовнішньої» інтернаціоналізації, або освіти за кордоном, транскордоної освіти (education abroad, across borders, cross-border education). У роботах J. Knight (2008) наголошується, що зазначені два компоненти інтернаціоналізації, які зараз розвиваються: «інтернаціоналізація вдома» – діяльність, яка допомагає студентам розумітися на контекстах міжнародних відносин та отримувати міжкультурні навички (орієнтовані на навчальні плани), що готує студентів на роботу в полікультурному середовищі, та «інтернаціоналізація за кордоном» (транскордонна освіта), яка включає в себе циркуляцію студентів, викладачів, учених і програм, яка розвивалася відносно рівномірно, але в умовах становлення економіки знань переходить від кооперації до більш конкурентного підходу⁸⁹.

Болонська декларація 1999 р. та Лісабонська програма 2001 р. є проявом необхідності та спільних зусиль урядів, приватного сектору та вищої освіти для реформування вищої освіти в Європі для того, щоб зробити її більш конкурентоспроможною в умовах формування глобальної економіки знань. V. Wende говорить про зміну парадигми від співпраці до конкуренції: «Не дивно, що більшість континентальних країн Європи підтримують кооперативний підхід до інтернаціоналізації, який з точки зору міжнародного навчання та досвіду більше сумісний з традиційною цінністю наукових кіл»⁹⁰. Проводячи бенчмаркінг стратегій інтернаціоналізації п'яти європейських університетів, H. de Wit зустрівся з розбіжностями між ними, зокрема між університетами з Великобританії, Північної Європи та Південної Європи⁹¹.

У контексті інтернаціоналізації освітнього простору вагомим фактором у забезпеченні якості вищої освіти і визнанні освітніх кваліфікацій та дипломів стали «Директиви із забезпечення якості у сфері транснаціональної вищої освіти». Цим документом гарантується «захист студентів та інших зацікавлених суб'єктів від неякісних освітніх послуг та від провайдерів із сумнівною репутацією, а також стимулювання розвитку системи якісної транснаціональної вищої освіти, яка б відповідала гуманітарним, соціальним,

⁸⁶ Ibid. – P. 28.

⁸⁷ Levy D. Expanding higher education capacity through private growth: Contributions and challenges / D. Levy. – London, 2003: Observatory on Borderless Higher Education. – P. 7 [Electronic resource]: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewjhmeiTit7XAhWpFZokHWMCBpIQFggrMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.obhe.ac.uk%2Fdocuments%2F2003%2FReports%2FExpanding_Higher_Education_Capacity_through_Private_Growth_Contributions_and_Challenges&usg=AOvVawOpUC5J1dyK48rVdGhhQJKZ.

⁸⁸ Дебич М.А. Інтернаціоналізація вищої освіти в глобалізованому світі: тенденції та виклики / М.А. Дебич // Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка. – 2016. – Вип. 6. – С. 31–40 [Electronic resource]: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpth_2016_6_6.

⁸⁹ Knight Jane. Higher education in turmoil. The changing world of internationalization / Jane Knight. – the Netherlands: Sense Publishers, 2008 [Electronic resource]: <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>.

⁹⁰ Wende Van der, Robin Marijk and Middlehurst. Cross-border post-secondary education in Europe // Van der Wende, Marijk and Robin Middlehurst, 2004. – P. 108 [Electronic resource]: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/internationalisation-and-trade-in-higher-education/cross-border-post-secondary-education-in-europe_9789264015067-5-en#.WhusE4Zl_IU.

⁹¹ Wit Hans de. Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education 2011 / Hans de Wit, Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam. – 131 p. – P. 56.

економічним і культурним потребам людства»⁹². Директиви базуються на принципі взаємодовіри і поваги до національних особливостей кожної держави.

Окремим пунктом представлена позиція щодо принципу головування національних органів влади і диверсифікації систем вищої освіти. У процесі формування національної освітньої політики повинні враховуватися національні пріоритети і специфіка їх реалізації. Аналізуючи документ, можна побачити чітку кореляцію зростання потенціалу національних систем щодо забезпечення якості вищої освіти з дотриманням рекомендацій кожним суб'єктом цієї діяльності.

До основних документів, якими визначається розвиток інтернаціоналізації вищої освіти в Європі, окрім Болонської декларації та Лісабонської програми, є спеціальний підрозділ «Інтернаціоналізація Європейського простору вищої освіти» в Декларації IV З'їзду Європейської асоціації університетів у Лісабоні (2007 р.) під назвою «Університети Європи після 2010 року: через різноманіття до спільних цілей» (квітень 2007 р.). У Празькій декларації «Європейські університети – очікуючи із впевненістю» (квітень 2009 р.) інтернаціоналізацію розглядали вже як пріоритет для всіх університетів⁹³, а в положеннях Льовенського комюніке конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, яка відбулася у 2009 р., європейські університети закликали до активізації інтернаціоналізації їх діяльності.

У Будапештсько-Віденській декларації про Європейський простір вищої освіти (березень 2010 р.) зроблено висновок, що результати Болонського процесу та створення єдиного Європейського освітнього простору є цікавими для інших регіонів світу⁹⁴. У 2013 р. інтернаціоналізацію діяльності закладів вищої освіти в рамках доповіді Європейської Комісії «Європейська вища освіта в світі» розглянуто як можливість, що може принести значні вигоди для Європи, для держав-членів і окремих закладів вищої освіти як з погляду їх внутрішніх потреб, потреб глобального розвитку талантів, так і відповідей на глобальні виклики і просування у глобальному освітньому просторі⁹⁵.

У контексті забезпечення якості вітчизняної вищої освіти та кореляції показників якості з впровадженням стратегій інтернаціоналізації у діяльність вищих навчальних закладів, важливо згадати факт, що Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) уперше впроваджено національну систему забезпечення якості, яка співвідноситься зі Стандартами і рекомендаціями із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти^{96,97}. Змістом політики забезпечення якості є запровадження нової моделі вимірюваної, порівнюваної, вірогідної та конкурентоспроможної якості вищої освіти на основі компетентнісного підходу та відповідної культури безперервного вдосконалення якості вищої освіти на засадах незалежності, об'єктивності і прозорості, довіри і субсидіарності, партнерства і колегіальної відповідальності⁹⁸. Практичним інструментом механізму забезпечення якості слугує Національна рамка кваліфікацій, Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система, класифікація рівнів, галузей знань і спеціальностей вищої освіти, стандарти вищої освіти, ліцензування (освітньої діяльності) та акредитація (освітніх програм), системи внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості та забезпечення якості Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання якості вищої освіти.

Процес зовнішньої інтернаціоналізації вищої освіти у світовому вимірі характеризується тенденцією до збільшення кількості англомовних освітніх програм у неангломовних країнах. Упровадження англомовних освітніх програм у більшості світових університетів значно посилює привабливість ринків освітніх послуг у неангломовних країнах. Інтернаціоналізація призводить до посилення попиту на вміння володіти англійською мовою у всіх освітніх галузях, оскільки випускникам потрібна підвищена кваліфікація англійської мови для роботи або навчання за кордоном, викладачі та студенти потребують підвищеної мовної кваліфікації для проведення та публікації своїх досліджень та доступу до навчальної літератури. Багато урядів

⁹² UNESCO/OECD. Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education – Paris: OECD, 2005. – 40 p. – P. 9.

⁹³ Prague declaration [European Universities – Looking forward with confidence]. – Brussels: European University Association, 2009. – 8 p.

⁹⁴ Будапештсько-Віденська декларація про Європейський простір вищої освіти, 11–12 березня 2010 року у Будапешті та Відні [Electronic resource]: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Budapest-Vienna_Declaration\(2010\).pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Budapest-Vienna_Declaration(2010).pdf).

⁹⁵ European higher education in the world Communication from the Commission to European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions. Brussels, 2013. COM 499 final. – P. 6.

⁹⁶ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁹⁷ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) [Electronic resource]: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf.

⁹⁸ Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с. – С. 33.

відреагували на посилення попиту щодо підвищення рівня англійської мови, розробивши принципи або «контрольні показники» для визначення цільових рівнів володіння англійською мовою для студентів, викладачів та наукових працівників, визначених 6-рівневою шкалою Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (2001)⁹⁹.

Мобільність студентів також стимулюється різноманітними державними та регіональними грантовими програмами, участь у яких також є показником якості освітніх послуг, що надаються тим чи іншим закладом вищої освіти. Серед них найвідоміші: ERASMUS, COMETT, LINGUA, LEONARDO, COMENIUS, SOCRATES у ЄС, а також програми ERASMUS+ та TEMPUS¹⁰⁰. Метою програм було та є впровадження узгодженої європейської моделі вищої освіти та приєднання до Європейського простору вищої освіти, що відповідно впливає на підвищення якості національних освітніх систем відповідно до загальноєвропейських критеріїв..

Такі показники ефективності зовнішньої інтернаціоналізації, як мобільність професорсько-викладацького складу відрізняються нерівномірністю, найвищим рівнем наукової мобільності відзначаються країни, які цілеспрямовано залучають науковий персонал для розширення системи вищої освіти. США та Великобританія є найбільшими експортерами наукових ресурсів, і в той же час – найбільш привабливими для зарубіжних науковців¹⁰¹.

Внутрішня інтернаціоналізація характеризується, у свою чергу, такими особливостями як: інтернаціоналізація навчальних планів; створення системи визнання навчальних планів і дипломів; подальше зростання рівня володіння іноземними мовами й навчання англійською мовою; включення в науково-освітні професійні мережі та розвиток навичок адаптації до культурних особливостей глобального академічного середовища; орієнтація на світові освітні стандарти.

У контексті нової Стратегії ЄС 2020 (2010 р.), яка визначає два основних напрями: «інтернаціоналізацію освіти і підвищення її якості, багато освітніх закладів переглядають свої навчальні плани»¹⁰². В умовах конкуренції на міжнародному освітньому ринку успіх можуть забезпечити лише модернізовані й інтернаціоналізовані міжнародні освітні програми з можливістю викладання іноземними мовами, участю в міжнародних науково-освітніх системах¹⁰³.

Безумовно, інтернаціоналізація стимулює розвиток самих закладів вищої освіти та поліпшення якості освітніх послуг в цілому. В умовах інтернаціоналізації освітнього простору окремі сфери діяльності університетів стають пріоритетними для розвитку:

- «лідерство університету в культурному середовищі регіону;
- міжнародне співробітництво викладачів, особистісне мережування;
- створення умов для викладання, проведення консультацій за кордоном;
- створення умов для навчання, стажування, наукових досліджень студентів за кордоном;
- надання можливості отримання другої спеціальності з міжнародного профілю на факультетах навчального закладу»¹⁰⁴.

Інтеграція університетів в світові процеси сприяє оновленню науково-освітнього, особистісного й організаційного потенціалу закладів вищої освіти на індивідуальному, інституціональному й системному рівнях. Підтвердженням цього є, зокрема, спільні наукові праці, які публікуються міжнародними колективами авторів.

Хоча дедалі більший акцент робиться на економічні обґрунтування та конкуренцію, мінливий ландшафт інтернаціоналізації не обов'язково шириться всією Європою в аналогічних формах. Стратегії інтернаціоналізації фільтруються та контекстуалізуються специфічним внутрішнім контекстом університету та його національним втіленням¹⁰⁵.

⁹⁹ Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів» / Род Болайто та Річард Вест. – К.: «Видавництво «Сталь», 2017. – 134 с. – С. 16–17.

¹⁰⁰ Нітенко О. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету / О. Нітенко // Освітнологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10) [Електронний ресурс]: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456733701.pdf>.

¹⁰¹ Степаненко І., Дебич М. Інтернаціоналізація як інструмент розвитку лідерського потенціалу університету : навчальний посібник / І. Степаненко, М. Дебич // – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2017. – 44 с. – С. 5.

¹⁰² Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth [Electronic resource]: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>.

¹⁰³ Нітенко О. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету / О. Нітенко // Освітнологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10) [Електронний ресурс]: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456733701.pdf>. – с. 205–216.

¹⁰⁴ Там само.

¹⁰⁵ Frolich Nicoline. Internationalisation in higher education: European responses to the global perspective / Nicoline Frolich. – Amsterdam: European Association for International Education and the European Higher Education Society EAIR, 2005.

У світовій практиці прийнято виділяти чотири підходи/стратегії інтернаціоналізації:

1. Mutual understanding approach – узгоджений підхід.
2. Skilled migration approach – стратегія залучення кваліфікованої робочої сили.
3. Revenue-generating approach – стратегія отримання доходу.
4. Capacity building approach – стратегія розширення можливостей¹⁰⁶.

Узгоджений підхід до інтернаціоналізації вищої освіти спирається на довгострокові політичні, культурні, академічні цілі розвитку країни. Реалізація такого підходу ведеться через підтримку студентської та академічної мобільності шляхом надання стипендій і здійснення програм академічних обмінів, а також програм, спрямованих на створення інституційних (стратегічних) програм з партнерства в освітянській галузі.

R. Naidoo, I. Jamieson вважають основною задачею приділяти більше уваги соціальній єдності та суспільній ролі вищої освіти як протидії конкуренції в контексті економічних процесів та зростанню рівня конкуренції на сучасному ринку праці: «Потенціал вищої освіти в сучасному контексті стимулює університети працювати менш як інститути з соціальними, культурними та навіть інтелектуальними цілями, але як виробники товару, який може продаватися на міжнародному ринку»¹⁰⁷.

У контексті забезпечення якості та інтернаціоналізації української освіти та з урахуванням прагнення України інтегруватися до європейського освітнього простору, можна зауважити, що інтернаціоналізація вищої освіти України, в першу чергу, повинна відповідати цілям та змісту Європейського простору вищої освіти, формування якого відбувається у трьох напрямках (рівнях). Перш за все, це «співробітництво між університетами; другий напрям – міждержавне співробітництво, уособленням якого є Болонський процес; третій – наднаціональний процес, що відбувається на рівні і в рамках Європейського Союзу»¹⁰⁸.

Як можна зрозуміти, інтернаціоналізація освіти поняття багатогранне. До характерних рис інтернаціоналізації вищої освіти можна віднести, з одного боку, спрямованість на інтеграцію національних наукових досліджень та освітніх послуг до міжнародного академічного середовища, а з іншого боку, сам процес інтернаціоналізації передбачає експорт освітніх послуг та досягнень вітчизняної науки. Отже, інтернаціоналізація освіти є одним із чинників становлення глобального простору вищої освіти й класифікується як зовнішня (міжнародна академічна мобільність) і внутрішня (впровадження світових стандартів, інтернаціоналізація навчальних курсів тощо). Різні типи інтернаціоналізації впливають на поліпшення якості вищої освіти. «Зовнішня» інтернаціоналізація означає циркуляцію студентів, викладачів, учених і програм, що передбачає, по-перше, як мінімум узгодженість рівнів організації вищої освіти (до 3-рівневої структури вищої освіти)¹⁰⁹ та, по-друге, високий рівень компетентності щодо володіння англійською мовою, адже більшість освітніх і наукових програм викладаються англійською мовою. «Внутрішня» інтернаціоналізація передбачає створення системи визнання навчальних планів і ступенів вищої освіти, що знову потребує зростання рівня володіння як мінімум англійською мовою та адаптації освітніх програм університету, який впроваджує програму подвійних дипломів, до вимог іноземного/іноземних університетів-партнерів, до компетентнісного підходу та системи ЕКТС, що є характерним для сучасних закладів. Це означає приведення освітніх програм у відповідність до Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.), Дублінських дескрипторів та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008, 2017 рр.). Таким чином, наявність у закладу вищої освіти стратегії інтернаціоналізації та її реалізація у практичному вимірі безсумнівно є показником того, що заклад адаптується до вимог, заданих міжнародним середовищем.

У 1999 р. OECD¹¹⁰ опублікувала результати дослідження H. de Wit, J. Knight під назвою «Якість та інтернаціоналізація у вищій освіті», де наданий первинний інструментарій та керівні принципи для оцінювання стратегій інтернаціоналізації, заснованих на низці експертних оглядів, які було здійснено в різних

¹⁰⁶ Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, European Commission TEMPUS, [Нап. укр. акад.]. – Харків : Изд-во НУА, 2010. – 56 с. – С. 16.

¹⁰⁷ Naidoo R. Knowledge in the Marketplace: The Global commodification of Teaching and Learning in Higher Education / R. Naidoo, I. Jamieson, 2005. – P. 39 [Electronic resource]: https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-3784-8_3.

¹⁰⁸ Вища освіта в Україні: порядок денний для реформ: KAS Policy Paper // За заг. ред. Ніколаєва Є.Б. – К.: Представництво Фонду Конрада Аденауера в Україні, 2017 – 61 с. [Electronic resource]: http://www.kas.de/wf/doc/kas_49848-1522-13-30.pdf?170911150030.

¹⁰⁹ Луговий В.І., Таланова Ж.В. Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в умовах євроінтеграції / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова. – Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. – Філософія, політологія. – 2010. – № 94–96. – С. 98–103. – С. 98.

¹¹⁰ OECD [Electronic resource]: <http://www.oecd.org>.

зкладах у різних частинах світу. Принциповими були два питання: питання про додаткову цінність, яку інтернаціоналізація додає до вищої освіти, а також якості самих стратегій інтернаціоналізації¹¹¹.

Кількість ініціатив з розроблення інструментів вимірювання якості різних типів інтернаціоналізації зростає, але поки що не вироблено загальноприйнятих критеріїв щодо оцінювання інтернаціоналізації та її впливу на якість вищої освіти. За словами J. Hudzik результати оцінювання інтернаціоналізації «зазвичай пов'язані з вимірюванням досягнення мети та місій установ (...) і є дійсно важливими заходами»¹¹². D. Deardorff Darla, T. Pysarchik вважають, що «оцінювання результатів інтернаціоналізації є потенційно досяжною, і що доступні робочі інструменти для цього»¹¹³.

Забезпечення якості інтернаціоналізації пов'язано з політикою, ставленням, діями та процедурами з забезпечення якості. D. Woodhouse виділяє чотири різних підходи щодо оцінювання потенціалу інтернаціоналізації як критерія якості вищої освіти: «загальна акредитація, спеціалізована або професійна акредитація, аудит чи огляд, а також оцінювання якості. Більшість інструментів відносяться до аудиту чи огляду та оцінюють наскільки добре досягається заявлена мета»¹¹⁴.

Уже згаданий бенчмаркінг також є одним з потенційних інструментів, який можна використовувати, для оцінювання інтернаціоналізації. Порівняння та визначення найкращої практики є двома додатковими елементами, що формують ключові елементи інструментарію для порівняльного аналізу. H. de Wit пропонує використання наступних показників у процесі перевірки якості інтернаціоналізації:

- «орієнтовані на два аспекти: прогрес (вимірюється кількісно та якісно) та якість (вимірюється на думку тих, хто оцінює);
- вимірюється відповідно до цілей та завдань, встановлених установою;
- орієнтовані як на організаційні, так і на програмні стратегії;
- більш орієнтовані на оцінку процесу, ніж результат чи вплив;
- показується, де поліпшення бажано і необхідно тощо»¹¹⁵.

До цього переліку можна додати, що якісний огляд інтернаціоналізації вимагає зобов'язань і залучення на всіх рівнях: керівництва, викладачів, студентів та адміністративного персоналу. Авторський колектив на чолі з U. Brandenburg, оцінюючи інтернаціоналізацію як показник якості освіти, виокремлює відмінність між «інтернаціоналізацією (процес, орієнтований на вдосконалення) та інтернаціоналізмом (опис сучасного стану інтернаціоналізації)»¹¹⁶.

Важливим фактором при оцінюванні впливу інтернаціоналізації на якість освітніх послуг є різноманітність контексту. Існують різні освітні установи та викладаються різні дисципліни в межах одного закладу; існують різні рівні освіти, так само функціонують різноманітні «інституційні, місцеві, національні та регіональні культури і середовища»¹¹⁷. Інструменти для оцінювання повинні визнати ці відмінності і бути спроможними контекстуалізувати процес інтернаціоналізації. Ключові питання оцінювання інтернаціоналізації при цьому зосереджено в наступних питаннях: чому ти робиш це, як ти це робиш і чого ти хочеш досягти цим.

У той же час експерти зазначають, що:

- «освітні заклади неохоче проводять оцінювання стратегій інтернаціоналізації, тому що це процес, який вимагає релевантного часу;

¹¹¹ Knight Jane. Higher education in turmoil. The changing world of internationalization / Jane Knight. – the Netherlands: Sense Publishers, 2008. – P. 40 [Electronic resource]: <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>.

¹¹² Hudzik John K. Modelling Assessment of Outcomes and Impacts from Internationalisation / John K. Hudzik, Michael Stohl, , 2009 [Electronic resource]: http://www.academia.edu/21188936/Modeling_Assessment_of_Outcomes_and_Impacts_from_Internationalization.

¹¹³ Deardorff Darla. Towards Effective International Learning Assessment: Principles, Design and Implementation / Darla Deardorff, Pysarchik Thorndike, Zee-Sun Dawn and Yun, 2009 [Electronic resource]: https://www.researchgate.net/profile/Michael_Stohl/publication/232219994_Modeling_Assessment_of_Outcomes_and_Impacts_from_Internationalization/links/0fcfd50c01eacc0df0000000.pdf#page=31.

¹¹⁴ Woodhouse David. Quality and Quality Assurance / David Woodhouse, 1999 [Electronic resource]: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1353832042000230572>.

¹¹⁵ Wit Hans de. Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education 2011 / Hans de Wit, Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam. – 131 p. – P. 58.

¹¹⁶ Brandenburg Uwe. How to Measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and Key Figures / Uwe Brandenburg, Harald Ermel, Gero Federkeil, Stephan Fuchs, Martin Gross, and Andrea Menn, 2009 [Electronic resource]: https://www.che.de/downloads/How_to_measure_internationality_AP_92.pdf.

¹¹⁷ Там само.

- у сучасному світі брендінгу та ранжування, інструмент без підтвердження відповідним сертифікатом не вважається високим пріоритетом;
- оцінювання інституційних стратегій суперечить ідеї різноманітності стратегій для наряду та програм на різних рівнях;
- все частіше інститути та програми впроваджують максимум вимог для участі в процесі інтернаціоналізації, які застосовуються до всіх студентів з високою міжнародною та міжкультурною спрямованістю;
- інтернаціоналізація стає все більш популярною у закладах вищої освіти, оскільки в сучасній глобальній економіці знань інтернаціоналізація тісно пов'язана з інноваціями та міждисциплінарністю;
- контекст частіше зводиться до академічних результатів навчання студентів»¹¹⁸.

На думку експертів інтернаціоналізація вищої освіти може бути одним з ключових параметрів щодо оцінки діяльності освітнього закладу, а також одним з індикаторів оцінювання моніторингу забезпечення якості освіти. Практичним утіленням ідеї моніторингу якості вищої освіти з використанням інтернаціоналізації в якості критерію оцінки став спільний проект, реалізований підрозділом інституційного менеджменту вищої освіти (IMHE)¹¹⁹ та Асоціації академічного співробітництва (ACA)¹²⁰ – the Internationalisation Quality Review Process (IQRP)¹²¹. Експерти ОЕСР, починаючи з 1994 р., аналізували стратегії інтернаціоналізації інституційного рівня у різних країнах за таким критерієм як «якість змісту освіти та вплив інтернаціоналізації вищої освіти на рівень забезпечення якості»¹²².

Водночас інтернаціоналізація навчального контенту та процесу викладання і навчання стала настільки ж актуальною, як і академічна мобільність. Відповідно, експерти ОЕСР, досліджуючи потенційні можливості використання інтернаціоналізації як інструменту оцінки якості вищої освіти, дискутують стосовно того, яким показником якості освіти може служити інтернаціоналізація і який саме її тип. H. de Wit, J. Knight, аналізуючи інтернаціоналізацію як критерій якості освіти, назвали IQRP «спеціальним моніторингом ступеня відповідності досягнутих результатів по відношенню до перспективних проектів у закладі вищої освіти»¹²³.

Розробляючи критерії оцінювання якості вищої освіти за таким критерієм як інтернаціоналізація діяльності закладу вищої освіти, метою розробники моніторингової системи визначили:

- «привернути увагу до стратегій інтернаціоналізації, які впроваджуються ВНЗ;
- ініціювати впровадження моніторингу якості інтернаціоналізації вищої освіти як важливого напрямку діяльності ВНЗ;
- розробити загальні директиви моніторингу і методологію його проведення, механізм самодіагностики та колегіального інспектування процесів інтернаціоналізації, ініційованих ВНЗ;
- проаналізувати вплив упроваджуваних стратегій інтернаціоналізації на забезпечення якості вищої освіти»¹²⁴.

Розроблений проект моніторингу якості вищої освіти за критерієм інтернаціоналізації базується на принципах самоаналізу і колегіального моніторингу стратегій інтернаціоналізації вищої освіти в контексті індивідуально спланованої освітньої політики університету. За своїм змістом IQRP є багатоетапною та довгостроковою програмою, яка вимагає участі як внутрішніх університетських експертів, так й залучення колег-експертів з інших навчальних закладів. У межах самоаналізу заклад вищої освіти детально вивчає раніше визначені завдання і цілі діяльності закладу в контексті інтернаціоналізації. А зовнішній моніторинг надає можливість оцінити інтернаціоналізацію діяльності закладу в позаінституційній площині та отримати коментарі експертів щодо співвідношення досягнутих та бажаних результатів у процесі реалізації стратегій інтернаціоналізації¹²⁵. По завершенню роботи група експертів зовнішнього моніторингу залишає рекомендації щодо покращення якості міжнародного аспекту діяльності вищого навчального закладу. Таким

¹¹⁸ Там само.

¹¹⁹ IMHE [Electronic resource]: <https://www.oecd.org/edu/imhe/programmeoninstitutionalmanagementinhighereducationimhemembertestimonials.htm>.

¹²⁰ ACA [Electronic resource]: <http://www.aca-secretariat.be/>.

¹²¹ IQRP [Electronic resource]: <https://www.oecd.org/edu/imhe/iqr-internationalisationqualityreviewpresentation.htm>.

¹²² Wit Hans de. Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education 2011 / Hans de Wit, Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam. – 131 p. – P. 45.

¹²³ OECD. Quality and Internationalisation in Higher Education – Paris: OECD, 1999 – 268 p. – P. 49.

¹²⁴ OECD. Quality and Internationalisation in Higher Education – Paris: OECD, 1999 – 268 p. – P. 47.

¹²⁵ Татомир І.Л. Роль міжнародних інституцій у забезпеченні якості вищої освіти / І.Л. Татомир // Глобальні та національні проблеми економіки. – 2014. – № 2. – С. 153–158. – С. 156.

чином, критерії IQRP є частиною циклічного процесу моніторингу якості вищої освіти за рахунок упровадження міжнародного виміру в академічну і організаційну діяльність закладів освіти.

Усе зростаюча важливість інтернаціоналізації у вищій освіті, з одного боку, і різноманітність обґрунтувань, підходів та стратегій установ та програм, з іншого боку, закликають до оцінювання якості інтернаціоналізації на програмному та інституційному рівнях та вимагають створення системи сертифікації, що визначає прогрес і статус інтернаціоналізації на програмному та інституційному рівнях. «Обґрунтування системи сертифікатів для інтернаціоналізації була описана фламандською робочою групою як занадто багато про «чому» і занадто мало про «як» та які показники якості інтернаціоналізації можуть бути використані»¹²⁶. Ураховуючи, що IQRP критерії для оцінки якості освіти в контексті інтернаціоналізації не прийняті, відбувається подальший пошук відповідних інструментів.

На основі цих спостережень видається доцільним розроблення цілісної системи сертифікації інтернаціоналізації. Ця сертифікація повинна надавати можливість розрізняти якість програм та стратегій інтернаціоналізації. Експерти вважають доцільним рекомендувати врахувати наступні характеристики в цій сертифікації:

- «використання різних рівнів оцінки, щоб показати стан інтернаціоналізації (що було досягнуто до теперішнього часу) та забезпечити стимули для вдосконалення (потенціал);
- сертифікація повинна бути доступною щонайменше на рівні програми або комбінації програм (бакалавр та / або майстер, школи / факультету);
- процедура оцінки не зосереджена на конкретній діяльності, але є комплексною по відношенню до інтернаціоналізації в цілому;
- увагу слід зосередити на тому, як інтернаціоналізація сприяє підвищенню загальній якості, оцінюючи якісні показники (бачення, зміст, тимчасові елементи та результати) та використовуючи кількісні показники (наприклад, показники мобільності персоналу) як допоміжні елементи;
- сертифікація повинна бути втілена у вигляді регіонального (європейського) або міжнародного сертифікату, як результат порівняння в міжнародному контексті;
- оцінювання повинна проводити команда, яка поєднує в собі експертів з вищої освіти та стандартів забезпечення її якості, а також включати експертів, які мають міжнародний досвід;
- в мовах формування світової економіки знань та різноманітності сучасного суспільства, обидві міжкультурні та міжнародні компетенції повинні оцінюватися у взаємозв'язку;
- оцінювання інтернаціоналізації діяльності вищого навчального закладу повинно максимально поєднуватися з акредитацією, щоб уникнути додаткового організаційного навантаження і витрат»¹²⁷.

Для розроблення підходів щодо оцінювання інтернаціоналізації та її впливу на забезпечення якості вищої освіти у січні 2008 р. розгорнуто ще один проект – ANELO (Assessment of High Education Learning Outcome)¹²⁸. Зазначена ініціатива була першим міжнародним проектом, у межах якого досліджувалась якість вищої освіти студентів, які навчаються в «різних культурних та інституціональних контекстах 16 країн на 5 континентах. У даному проекті взяли участь 248 закладів та близько 23 000 студентів із країн-учасниць»¹²⁹. Уряди країн, які ініціювали участь у даному проекті, зацікавлені у можливості підвищити національні стандарти якості вищої освіти на основі отриманих даних.

Отже, процес інтернаціоналізації освіти є об'єктивним феноменом, який впливає на функціонування сучасних закладів вищої освіти, наслідком якого є створення спільних освітніх просторів. Інтернаціоналізація впливає на якість та зміст освітнянських структур та підвищує ступінь конкуренції, змінюючи політику та пріоритети стейкхолдерів процесу інтернаціоналізації: університетів, громадських організацій, національних, регіональних, міжнародних асоціацій і міжнародних урядових установ.

Різні типи інтернаціоналізації трансформують діяльність закладів вищої освіти в різних аспектах, що призводить до поліпшення якості освітніх послуг у цілому. Механізм зазначеного процесу полягає в тому, що заклади вищої освіти, які реалізують міжнародну діяльність без розроблення спеціальних стратегічних документів, змушені адаптувати свою діяльність (навчальні плани, впровадження англомовних програм,

¹²⁶ Wit Hans de. Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education 2011 / Hans de Wit, Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam. – 131 p. – P. 58.

¹²⁷ Knight Jane. Higher education in turmoil. The changing world of internationalization / Jane Knight. – the Netherlands: Sense Publishers, 2008 [Electronic resource]: <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>.

¹²⁸ Татомир І.Л. Роль міжнародних інституцій у забезпеченні якості вищої освіти / І.Л. Татомир // Глобальні та національні проблеми економіки. – 2014. – № 2. – С. 153–158. – С. 157.

¹²⁹ OECD. Assessment of Higher Education Learning Outcomes. – Paris: OECD, 2009. – 14 p. – P. 4.

подвійні дипломи тощо) до параметрів роботи іноземних партнерів, інакше співпраця в цій царині не можлива. Сама система співпраці призводить до підвищення стандартів діяльності та, відповідно, до підвищення якості освітніх послуг. Тобто існує кореляційний зв'язок між якістю надання освітніх послуг та інтегрованістю закладу в міжнародну діяльність.

У світі відбувається процес розроблення критеріїв оцінювання інтернаціоналізації. Визначені такі інструменти оцінювання різних типів інтернаціоналізації, як IQRP та ANELO, з подальшою метою вироблення єдиних стандартів міжнародної діяльності закладів вищої освіти та сертифікації даного напрямку діяльності. Зазначені інструменти потенційно можна розглядати як один з допоміжних інструментів щодо традиційних параметрів оцінювання якості вищої освіти.

Розроблення системи забезпечення якості вищої освіти в Україні узгоджуються з Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої в рамках процесу гармонізації систем оцінювання якості вищої освіти України та цього простору. Поряд з тими параметрами оцінювання якості, які сьогодні запропоновані авторитетними українськими експертами та фахівцями¹³⁰, одним з допоміжних інструментів, а також об'єктивним показником якісних і кількісних змін у діяльності закладу може бути такий параметр, як розроблена закладом вищої освіти стратегія інтернаціоналізації та її змістовне наповнення за результатами інтернаціоналізації діяльності закладу відповідно до розробленого стратегічного документу, який дає змогу оцінити відповідність стандартам європейського освітнього простору.

2.2. Формування культури якості у вищій освіті на засадах студентоцентрованого та компетентнісного підходів

2.2.1. Взаємозалежність академічної свободи та забезпечення якості вищої освіти

(М.В. Гриценко)

Початок ХХ століття характеризується дискусіями про кризу вищої освіти загалом і університету зокрема. У публікаціях провідних міжнародних організацій чимало уваги приділяється пошуку нової місії й ролі вищої й особливо університетської освіти в сучасному світі. Основні акценти в цьому пошуку зроблено на трьох аспектах.

По-перше, на перетворенні університетів в епіцентри програмування регіонального розвитку – причому, не лише в економічному, а й ширше – у соціальному, культурному, екологічному сенсі.

По-друге, на тенденції формування нової – інноваційно-підприємницької – моделі університету, в якій він фактично стає на науково-освітньо-промисловим комплексом з академічним ядром і міждисциплінарною проектно орієнтованою периферією, котра складається з мережі інноваційних високотехнологічних структур і малих підприємств, що активно співпрацюють із місцевими органами влади, промисловістю, бізнесом, громадою й суспільства в цілому.

По-третє, проведені дослідження дають змогу зробити висновок про наближення істотної зміни всієї традиційної ідеї вищої освіти, пов'язаної усвідомленням необхідності «освіти протягом життя». Університети не тільки можуть, а й повинні взяти на себе цю нову місію. У такому разі стає важливішим організувати можливість руху молодих людей з робочих місць до закладів вищої освіти (далі – ЗВО) і назад, ніж добудовувати й шліфувати моноліт «безперервної чотирьох/п'яти/шестирічної очної освіти», оскільки ефективність професійної освіти в умовах прискорення темпів розвитку економіки постійно знижуватиметься¹³¹.

Указані тенденції та вимоги часу свідчать про те, що назріли глибокі зміни у сфері освіти, насамперед у вищій, котра сьогодні стає локомотивом суспільства, заснованого на знаннях. Реальність українського університету поки ще домінує над його покликанням. У контексті становлення нового університету загострюється важливість таких питань.

¹³⁰ Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с. – С. 39–42.

¹³¹ Гриценко М.В. Егалітарна та елітарна освіта в контексті становлення нового університету / М.В. Гриценко // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2013. – № 3 (додаток 2). – Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – С. 94–98.

Чи є академічна свобода й автономія ознакою вітчизняного університету, чи це прерогатива західноєвропейського університету?

Яка освітня модель гуманізації вищої освіти оптимальна для успішного функціонування сучасного університету?

Для предметного розгляду принципів академічної свободи та автономії університетів, перш за все слід розпочати з розкриття їх основних параметрів та змістовних характеристик.

Академічна свобода – одна з основних цінностей вищої освіти. Сьогодні поняття «академічна свобода» має потребу в деякому переосмисленні під впливом нових факторів, що впливають на вищу освіту, – масовості, комерціалізації та підзвітності університетів. Необхідним є повернення до ключової концепції академічної свободи, розробленої Гумбольдтом, згідно з якою академічна свобода, перш за все, це право професора навчати в галузі своєї кваліфікації без будь-яких обмежень, проводити дослідження, друкувати публікації і висловлювати свою думку в засобах масової інформації (газетах, Інтернеті тощо). Академічна свобода захищає право професора на працю і дає йому найбільш непорушні гарантії, які тільки можливі – через контрактні договори, систему державної служби чи інші домовленості¹³².

В інтерв'ю професора Uppsala University (Швеція) Benny Lee Bjorkman академічна свобода розглядається як ключовий принцип університетського життя, який дає змогу університету успішно здійснювати свої соціальні функції. Дослідниця стверджує, що академічна свобода означає, що особисто ти визначаєш проблеми, які намагаєшся вирішити, обираєш методи дослідження та відстоюєш своє особисте бачення програми дослідження¹³³.

Сьогодні традиційна академічна свобода перебуває під загрозою і це змушує більш пильно розглядати сучасні проблеми, починаючи від жорстких санкцій, які накладаються на професора за навчання, дослідження або висловлення думки, аж до звільнення, тюремного ув'язнення або навіть насильства. F. Altbach¹³⁴ акцентує увагу, що у деяких країнах існують обмеження на предмети досліджень, навчання та публікації. У деяких випадках обмеження сформульовані недвозначно, але в основному існують «червоні лінії», які не можна перетинати, хоча вони чітко й не визначені. І все ж при порушенні цих невидимих кордонів викладачі можуть піддаватися покаранням.

Перелік цих країн і предметів вивчення, на жаль, досить довгий. Навіть у США, в країні, де існує в цілому ефективна система заходів щодо захисту академічної свободи, починають виникати проблеми такого роду. За недавнім рішенням суду, професор, який відкрито виступає проти політики свого університету і карається за свої дії, не перебуває під захистом академічної свободи. Зростаюча кількість викладачів-погодинників у багатьох країнах позбавлені ефективного захисту своєї академічної свободи, оскільки часто приймаються на роботу для ведення лише одного курсу на невизначений період часу. Питання про право на інтелектуальну власність транснаціональних корпорацій або навіть університетів стало предметом розбіжностей в деяких країнах.

Серед західноєвропейських університетів місце лідера академічної свободи у XIX ст. міцно закріпив Берлінський університет, заснований 1809 р. (у 1810 р. прийняв перших студентів), і став моделлю німецького університету на наступні два століття. Ця модель була названа університетом Гумбольдта, оскільки вихідні позиції щодо його структури і завдань були обґрунтовані німецьким реформатором Вільгельмом фон Гумбольдтом. Він розробив проект університету як «осередку незалежного пошуку знань. Дослідження й викладання повинні були створити тут єдине ціле, тобто викладати студентам могли лише ті професори, які активно займалися науково-дослідною роботою»¹³⁵.

Головна ідея Гумбольдта полягала у необхідності демонстрації самого процесу здобуття нового знання і навчання студентів. На його думку, в центрі університетської освіти має бути безпосередня участь студентів у наукових дослідженнях.

¹³² Гумбольдт Вільгельм фон. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / В. Гумбольдт // Ідея університету : антологія / [упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалік, З. Рибчинська ; ред. М. Зубрицька]. – Л. : Літопис, 2002. – С. 26.

¹³³ Академічна свобода означає, що особисто ти визначаєш проблеми, які намагаєшся вирішити... Інтерв'ю з Лі Бенніх-Бьоркман // Філософія освіти: науковий часопис. – 2013. – № 2(13) [Електронний ресурс]: http://philosopheducation.com/images/Files/PDF/2013_issue_2/2013-2_8.pdf.

¹³⁴ Альтбах Филип Г. Академическая свобода: реалистическая оценка / Филип Г. Альтбах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/14/292/>.

¹³⁵ Гумбольдт Вільгельм фон. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / В. Гумбольдт // Ідея університету : антологія / [упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалік, З. Рибчинська ; ред. М. Зубрицька]. – Л. : Літопис, 2002. – С. 24.

Ідею нового університету В. Гумбольдта узагальнювали багато дослідників, але вона була сформульована досить чітко уже в XIX ст. Зокрема, Джеймс Харт¹³⁶ визначає цю ідею наступним чином: «В уяві німців ідея університету включає ціль і умови; ціллю є Wissenschaft – знання у найбільш піднесеному сенсі цього слова, тобто певний, систематичний, самостійний пошук істини в усіх її формах, безвідносно до якого б то не було утилітарного використання. Умовами є *Lehrfreiheit* і *Lernfreiheit*. *Lehrfreiheit* означає право викладача вчити тому, що він побажає, і так, як він того побажає. *Lernfreiheit* передбачає звільнення студентів від будь-яких обов'язкових навчальних розпоряджень – усіляких вправ, контрольних опитувань, перевірочних робіт і т.п.». Через три роки у своїй промові під час вступу на посаду ректора Берлінського університету всесвітньо відомий учений Г. Helmholtz наголосив на тих основних особливостях, які відрізняють німецький університет від французького, англійського та інших. Серед основних відмінностей він назвав і академічні свободи, за якими для професорів не існує «ніякої заборони... для наукового обговорення будь-якого не було б наукового питання», тобто «необхідною є повна свобода викладання з кафедри (*Lehrfreiheit*)»¹³⁷.

Отже, участь викладачів і студентів у дослідницькій діяльності, заснованій на академічній свободі, покращила якість вищої освіти, а «ідея університету» Гумбольдта стала орієнтиром для розвитку та удосконалення вищої освіти. XIX століття називають «золотим століттям» університетів Німеччини, адже саме в цей період пріоритетом була академічна свобода, що слугувало прикладом для університетів багатьох країн. Свобода викладати та свобода навчатися – визначальна риса німецьких університетів того часу. Академічна свобода для німецького викладача-дослідника була фундаментальним правом, нормою для забезпечення єдності вищої освіти та досліджень, що, на переконання Гумбольдта, має автоматично вести до розвитку національної самосвідомості.

Ліберальні ідеї Гумбольдта, власне, обмежувалися персональною свободою університетського викладача, і тільки в науковій сфері. Спираючись на слова німецького реформатора, багато хто робить поспішні висновки про різке неприйняття ним державного управління вищою школою. У свою чергу, сам філософ приймає більш зважену позицію, розуміючи, що «найбагатші академії та університети – аж ніяк не завжди ті місця, де наукою займаються найбільш глибоко і розсудливо», в силу того, що «небезпека свободі загрожує не тільки з боку держави, але і з боку самих закладів, які вже при своєму виникненні мають певний дух і згодом схильні пригнічувати прояв іншого духу. Держава повинна запобігти і тим викликам, які розпочинаються вже з того часу»¹³⁸.

Ідея академічної свободи у німецьких філософів початку XIX ст. має в своїй основі уявлення про наукове пізнання як чисте прагнення до істини заради неї самої, позначене протестантською етикою – те, що сьогодні називається класичною науковою раціональністю. Тож важко переносити цінності німецької ідеалістичної філософії на ґрунт сучасності, не беручи до уваги методологічних підстав академічної свободи.

Наукове знання, на переконання Гумбольдта, є найвищою цінністю, але при цьому не заперечується соціальне значення університетської діяльності. «Університети, – стверджує вчений, – за своєю суттю дуже тісно пов'язані з безпосередніми інтересами держави». Тому «якщо ... у вищих навчальних закладах панівним стане принцип прагнення до науки як такої, то і не потрібно буде більше турбуватися ні про що інше окремо ... Тоді всі вимоги внутрішньої сторони справи будуть задоволені»¹³⁹.

Дещо іншу модель взаємин між університетом і його соціальним оточенням запропонував через півстоліття John Newman. Його ідея католицького університету також містила високу оцінку академічної свободи. «У занятті науками, де істина виявляється людським інтелектом, надзвичайно важливо, щоб дослідник був вільний, незалежний, щоб дії його були не обмежені і щоб він мав можливість безперешкодно приділяти всю свою увагу, всю силу свого розуму предмету дослідження ...»¹⁴⁰. Але при цьому John Newman фактично ставив університет в підлегле становище по відношенню до церкви, але не в сенсі прямого контролю, а в світоглядному плані: «Католицькій церкві він (університет) сприяє, по-перше, тому, що будь-

¹³⁶ Hart J.M. Universities. A Narrative of Personal Experience / James Morgan Hart. – New York, 1874. – 97 p.

¹³⁷ Поляков М.В. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М.В. Поляков, В.С. Савчук. – К.: Генеза, 2004. – С. 90-91.

¹³⁸ Никольский В.С. Университетская автономия и академическая свобода: (критический взгляд на взаимосвязь традиционных ценностей) / В.С. Никольский // Высш. образование в России. – 2008. – № 6. – С. 151. – (Университет: вчера и сегодня).

¹³⁹ Гумбольдт Вильгельм фон. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / В. Гумбольдт. // Ідея університету : антологія / [упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; ред. М. Зубрицька]. – Л. : Літопис, 2002. – С. 29.

¹⁴⁰ Ньюмен Дж. Христианство и научные изыскания / Джон Ньюмен // Отечественные записки. – 2003. – № 6(15) [Електронний ресурс]: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/hristianstvo-i-nauchnye-izyskaniya>.

яка істина сприяє істині; по-друге, і в ще більшій мірі, тому, що природа завжди буде віддавати належне Благодаті, адже розум – не більше ніж ілюстрація і апологія Одкровення; і, по-третє, тому, що Церква є вищою владою, і коли вона говорить *ex cathedra* (лат. – авторитетно), то їй мають підкорятися»¹⁴¹.

На переконання John Newman, саме ліберальна освіта повинна бути стрижнем університетської освіти, саме вона повинна бути в основі системи університетського виховання, яке формуватиме інтелект людини. Ліберальну освіту він визначав як «процес підготовки, при якому інтелект замість того, щоб опинитися сформованим або принесеним у жертву якій-небудь частковій або випадковій меті, якому-небудь спеціальному ремеслу або професії, дослідженню, науці, тренується заради себе самого, заради самосприйняття і заради власної вищої культури...»¹⁴². У теоретичній моделі John Newman практичне втілення такого університету вбачалось у вигляді Всесвітнього університету, який акумулює кращі надбання попередників. Такий університет він називає «квітучим», таким, у якому навчаються студенти з усього світу, «усі спілкуються на одній мові, мають одну віру, прагнуть до однієї великої мудрості; а відтак, коли закінчиться термін їхнього перебування, повертаються назад, щоб по усій землі нести мир людям».

Саме розвиток розуму є основою діяльності університету, а надмірна спеціалізація, розвиваючи конкретні науки, певною мірою заважає розвитку індивідуальності вченого, його інтелектуальної здатності. Університет за John Newman – це заклад, уся діяльність якого спрямована не на підготовку у конкретних галузях знання, а на розвиток мислення, яке потім повинне спрямовуватися на знання. John Newman вважав, що університет не може поєднувати одночасно функції дослідження і функції навчання у тому сенсі, в якому він бачив останнє. І це відрізняє підхід John Newman від ідеї «дослідницького університету В. Гумбольдта»¹⁴³.

Таким чином, можна сміливо говорити про те, що філософія Гумбольдта стверджує академічну свободу вченого, безпосередньо підпорядковуючи діяльність університету як соціального інституту державі, а філософія John Newman, також стверджуючи академічну свободу, підпорядковує університет і його наукову діяльність, якщо не безпосередньо в управлінському відношенні, то, щонайменше, в світоглядному плані – церкві.

Отже, існування університетів в європейській історії значною мірою визначалося, з одного боку, потребами суспільства і необхідною фінансовою та правовою підтримкою держави, а з іншого – ідеологічними і політичними інтересами церкви і відповідною легітимацією університетської практики.

Безумовно заслуговують на розгляд дві найпоширеніші моделі систем вищої освіти, які попередньо розглядалися в аналітичних матеріалах¹⁴⁴. Перша модель – *європейська континентальна модель* створена на традиціях Berlin University, заснованого в 1809 (1810) р. Вільгельмом Гумбольдтом, будувалася на принципі двох **академічно-освітніх свобод**: 1) *свободи викладання* та 2) *свободи навчання*. З боку викладача це передусім означало можливість автономно визначати те, що, на якій методологічній базі, в якому напрямі та на якому рівні він викладатиме. З боку студента ця модель передбачала передусім свободу вибору дисциплін, семінарів та здатність студента автономно формувати свій навчальний план. Відповідно до гумбольдтівської моделі, студент міг вибирати семінари, які він хотів відвідувати і навіть до певного часу поєднувати у своєму навчальному плані абсолютно різні дисципліни: право та філософію, біологію та літературу. Фактично, європейська континентальна модель означала відмову від ідеї «предметного» навчання, за якої студент мав жорсткий навчальний план і вивчав «предмети» чи «дисципліни». Це був перехід від старої системи навчання, центрованого на предметі (*що вивчається*) до освіти, центрованої на особистості (*хто навчає та хто навчається*)¹⁴⁵.

Завдання вищої освіти полягало не в передачі знань, а в тому, аби надати можливість викладачу презентувати конкретні *результати досліджень* та обговорити їх з колегами, студентами, іншими зацікавленими особами. Такої автономії не знала традиційна догумбольдтівська система вищої освіти, у

¹⁴¹ Та само.

¹⁴² Поляков М.В. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М.В. Поляков, В.С. Савчук. – К.: Генеза, 2004. – С. 99.

¹⁴³ Поляков М.В. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М.В. Поляков, В.С. Савчук. – К.: Генеза, 2004. – С. 99–100.

¹⁴⁴ Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості (частина II): препринт (аналітичні матеріали) / Авт.: Воробйова О.П., Гриценко М.В., Луговий В.І., Слюсаренко О.М., Ставицький А.В., Таланова Ж.В., Ткаченко В.П. / За ред. В.І. Лугового, Ж.В. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с.

¹⁴⁵ Згуровський М. Дослідницькі університети: шанс для Європи / М. Згуровський [Електронний ресурс]: http://dt.ua/EDUCATION/doslidnitski_universiteti_shans_dlya_evropi-48088.html.

рамках якої студент, вступаючи до університету, отримував визначений список обов'язкових навчальних дисциплін.

Паралеллю до свободи викладання у європейській континентальній системі освіти є свобода навчання, тобто власне свобода студентського вибору. У сучасних європейських університетах студент, як правило, не має чіткого плану опанування предметів – навчальних дисциплін. Він може вибирати ті семінари, у яких він зацікавлений; причому семінари можуть відвідуватися одним-двома студентами чи цілою сотнею. Коріння акценту на свободі навчання (*learning freedom*), що його ставить Болонський процес, можна шукати у європейській континентальній моделі університету. Однак, Болонську реформу від неї відрізняє – певне послаблення *академічно-освітньої свободи викладача* і ще більше посилення – *академічно-освітньої свободи студента*¹⁴⁶. Справді, у рамках Болонської системи суттєво підвищується автономія студента – зокрема географічна автономія.

До Болонської реформи студент міг формувати свій навчальний план між кількома університетами; ця практика була особливо поширена в Німеччині. Сьогодні ж свобода формування свого плану поширюється на всю Європу. «Завдяки гармонізації освітніх рівнів і системи взаємозаліку кредитів студент зможе формувати свою освіту між кількома університетами. Однак підвищуючи цю автономію студента, Болонська реформа ризикує зменшувати автономію викладача. Вона узалежнює зміст викладання від попиту на освітньому ринку – а відтак робить значно хиткішими позиції гумбольдтівської фігури «автономного професора», чий дослідницький рівень дає змогу йому самому визначати зміст викладання»¹⁴⁷. Зрештою, цей процес має як позитивний, так і негативний бік. Позитивний бік полягає у тому, що студент, обираючи навчальну дисципліну, дійсно бере на себе відповідальність за результати навчання, а також демонструє більший інтерес до предмету свого вибору. Негативний – у тому, що масовізація вищої освіти, залежність змісту вищої освіти, викладання від масового попиту погіршує якість вищої освіти у менш популярних галузях знань – зокрема у природничих науках.

За *англо-американським освітньо-академічним підходом* до вищої освіти вважається, що сучасному інформаційному суспільству потрібні переважно якісні виконавці. Творчі люди, звичайно, теж потрібні, але не масово. Тож система вищої освіти має бути налаштована на відбір, розвиток саме якісних виконавців, а навчати критично мислити молодих людей не настільки актуально: у сучасному суспільстві це тільки зашкодить їх майбутній професійній діяльності. На рівні університету важливо просто проводити відбір і підготовку працелюбніших, тобто, перш за все якісних виконавців.

Тому в цій системі підходять до освіти із властивим прагматизмом. Для них освітні програми та курси – це товар, що різниться за якістю та ціною. Американські дослідники пояснюють, що певний низький рівень загальної культури випускників в системі освіти в їх країні – свідоме прагнення заради досягнення економічних цілей. Справа у тому, що творчо розвинена освічена людина стає гіршим покупцем-споживачем. Від цього страждає економіка суспільства споживання і, перш за все, доходи так званих «господарів життя» – ось вони і прагнуть не допустити культурності і позакваліфікаційної освіченості (які, додатково, стають на заваді економічній, політичній та ідеологічній маніпуляції мисленням і поведінкою населення). Згідно з англо-американською моделлю університету всі життєві, освітні прагнення і запити, як особисті, так і професійні, повинні бути чітко алгоритмовані і цілеспрямовано модифіковані згідно з цілями, цінностями і напрямом розвитку держави і соціуму¹⁴⁸.

Очевидно, що суттєвої різниці між сучасними і середньовічними поглядами на роль університету немає. Роль виховання інтелектуальної еліти суспільства завжди належала університетам, завданнями яких є не тільки професійна підготовка фахівців, але й формування в них системи духовних та культурних цінностей. Виховна функція університету та його вплив на розвиток суспільства (за класиками «ідеї університету» В. Гумбольдтом, Ф. Шеллінгом, Ф. Шлейєрмахером) і сьогодні не втрачає свого теоретичного та практичного значення як осередку національного виховання та моральної культури нації. Університет як тоді, так і в теперішній час є навчальним закладом, інституцією знання. Тому докорінні переломи в тій чи тій галузі знання (зокрема й у сфері науки) прямо впливали на процес навчання в університеті, провокуючи у змісті університетської освіти глибинні трансформації.

¹⁴⁶ Єрмоленко В. Викладач чи студент – хто має бути в центрі освітнього процесу? / В. Єрмоленко // Європейський освітній портал Статті та аналітика [Електронний ресурс]: osvita.ua/vnz/high_school/4900/.

¹⁴⁷ Гребенюк В.О. Викладач чи студент – хто має бути в центрі освітнього процесу? / В.О. Гребенюк, І.О. Головка [Електронний ресурс]: http://www.kntu.kr.ua/doc/nauk_zap_10_1/stat_10_1/38.doc.

¹⁴⁸ Альтбах Филип Г. Академическая свобода: реалистическая оценка / Ф.Г. Альтбах [Електронний ресурс]: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/14/292/>.

Проте чи завжди університет так сприймався? Оскільки університет як соціальний інститут залишався цілісним упродовж століть, від самого початку виникнення він реалізовував ідею духовного та інтелектуального співтовариства – корпорації студентів і викладачів, які мали особливий статус і привілеї. Звідси й походять принципи університетської автономії, академічної свободи та соціальної відповідальності.

Які чинники можуть вплинути або вдосконалити академічну свободу¹⁴⁹?

Американська дослідниця Анна Франк виділяє три ключові фактори академічної свободи: політика університету (Campus Policies), стандарти акредитації (Accreditation Requirements) та національні рекомендації з питань політики (National policy recommendations)¹⁵⁰.

1. Політика університету (Campus Policies). Більшість коледжів та університетів захищають політику академічної свободи. Традиційна політика підтверджує свободу в навчанні, а також свободу дослідження. З політикою академічної свободи університету можна ознайомитися в довідниках, контрактах, на сайтах, в колективних трудових договорах, у затверджених інституційних хартіях і підзаконних актах. Традиційна практика університету також сприяє визначенню академічних прав і свобод у межах установи.

Політика академічних прав, свобод і обов'язків також включає в себе набір внутрішніх процедур. Ці процедури дають змогу перевірити чи порушує установа академічні свободи індивіда.

2. Акредитаційні вимоги (Accreditation Requirements). Коледжі та університети проходять акредитацію зовнішніми групами. Процес акредитації дає можливість перевірити ефективність вищих навчальних закладів. Федеральний уряд регулює акредитаційний процес. Акредитаційні організації затверджують (визначає) уряд. І тільки коледжі і університети, акредитовані затвердженими (визначеними) організаціями, можуть брати участь у федеральній програмі кредитування студентів. Шість основних акредитаційних груп розташовані в різних частини країни, і кожен стежить за академічними інститутами в регіоні. Більшість акредитуючих організацій вимагають від закладів освіти захисту академічної свободи.

Професійні школи як заклади вищої освіти, такі як школа права, техніки, або бізнесу, можуть отримати окрему акредитацію професійних організацій. Американська асоціація адвокатів, наприклад, акредитує юридичні школи. Професійні організації до вимог акредитації, як правило, також включають академічну свободу.

3. Політика національних академічних організацій (National policy recommendations). З 1915 р. Американська асоціація університетських професорів (Американська асоціація викладачів університетів) прагне захистити академічну свободу в американській вищій освіті. Співпрацюючи з іншими асоціаціями освіти, вона розробила модель політики національних академічних організацій. Модель політики визначає академічні права, свободи і обов'язки. Ця модель також передбачає освітній процес на основі академічної свободи. Понад 200 наукових установ схвалили принципи академічної свободи і землеволодіння. Ці принципи передбачають:

1) Викладачі мають право на повну свободу в наукових дослідженнях і в публікаціях, за умови належного виконання інших академічних обов'язків...;

2) Викладачі мають право на свободу викладання свого курсу – навчальної дисципліни, але вони повинні бути обережними, щоб не вводити в своє вчення спірне питання, яке не має ніякого відношення до предмету вивчення....

Коледжі та університети можуть включати рекомендації моделі політики національних академічних організацій в їх внутрішню політику, адаптувати під традиції університету або ігнорувати їх. Національні організації, такі як Американська рада з освіти, Асоціація американських коледжів і університетів та Асоціація керівників рад коледжів і університетів, працюють над розширенням академічної свободи за допомогою таких засобів, як доповіді, політичні і юридичні зібрання. Національна асоціація освіти і Американська федерація викладачів мають вищі освітні підрозділи, які підтримують академічну свободу.

Отже, яка освітня модель гуманізації вищої освіти оптимальна для успішного функціонування сучасного університету? На наше переконання, найоптимальнішою є європейська континентальна модель університету, побудована на принципі двох академічно-освітніх свобод: 1) свободи викладання та 2) свободи навчання, оскільки особисте переконання – це плідне джерело нових поглядів, ідей, знань і справжня нитка

¹⁴⁹ Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості (частина II): препринт (аналітичні матеріали) / Авт.: Воробйова О.П., Гриценко М.В., Луговий В.І., Слюсаренко О.М., Ставицький А.В., Таланова Ж.В., Ткаченко В.П. / За ред. В.І. Лугового, Ж.В. Таланової. – К.: ІБО НАПН України, 2016. – С. 69.

¹⁵⁰ Academic Freedom Primer. By Ann Franke. Former senior counsel, AAUP and Consultant [Electronic resource]: <http://agb.org/sites/default/files/legacy/u1525/Academic%20Freedom%20Primer.pdf>.

Аріадни розвитку і успішного функціонування університету. Без академічної свободи, свободи вибору світоглядної, моральної та ідеологічної основ освіти, свободи у визначенні методики навчання, свободи науково-дослідницької та педагогічної творчості не можуть бути досягнуті цілі освіти.

Чи може ця модель бути втілена у вітчизняних вищих навчальних закладах? Специфіка національного контексту полягає в тому, що Україна не пододала важливий етап розвитку вищої освіти – в Україні нині майже невідома модель подвійної свободи, за якої освітній процес будується через поєднання свободи викладання та свободи навчання. Однак, заклики повернутися до принципів гумбольдтівської освіти і будувати новий університет, який би нарешті спирався на ці два принципи, є дещо запізнаними. Слід зважати на те, що в сучасній Європі класична континентальна модель є хоч і надзвичайно коштовним надбанням, але явищем, що поступово відходить у минуле. Він поступається університетові, де знання мають інструментальний характер, а вища освіта, переставши бути елітарним явищем, дедалі більше орієнтується на потреби ринку праці та технологічного розвитку.

2.2.2. Роль студентства і викладацького складу у забезпеченні якості вищої освіти та визначенні готовності студентів до змін (А.В. Ставицький)

Упровадження нових технологій у повсякденне життя спричинило значні зміни у людській поведінці, суттєво змінюючи їхні смаки, переваги та способи прийняття рішень. Сучасне покоління молоді значною мірою відрізняється від попередніх способами отримання та засвоєння інформації, її обробки та використання. Дійсно, якщо ще 30–50 років тому для здійснення власної трудової діяльності слід було мати багаж знань, то на сьогодні інформацію можна знайти завжди в мережі Інтернет, а тому наявність певних знань перестає бути конкурентною перевагою для ринку праці. Важливим стає не отримання інформації, а її обробка, уміння критично мислити, передавати агреговану інформацію іншим особам. Це означає, що сучасні студенти змушені розвивати ті навички, які не були важливими для студентів минулих поколінь¹⁵¹. Відповідно, повинні змінюватися засоби та методи викладання та навчання, які будуть здатні адекватно реагувати на зміну ринків освіти та праці.

Важливою частиною таких змін мають стати викладачі, які повинні пристосуватися до нових викликів. З одного боку, вони мають трансформувати процес навчання, розвивати співпрацю між викладачами і студентами, а також між самими студентами при розробці проектів, спрямованих на створення нових знань. З іншого боку, має відбуватися співпраця між викладачами, студентами та експертами за межами аудиторій через освітні спільноти. Провідну роль при цьому повинні відігравати засоби комунікації. Нарешті, важливою частиною розвитку має стати наявність горизонтальних зв'язків у комунікації між самими викладачами для підвищення їх конкурентоздатності. У той же час слід констатувати, що більшість викладачів, студентів і керівників університетів України не готові до відповідних змін, що гальмує загальне реформування освітньої галузі. Метою дослідження є виявлення проблем вертикальної та горизонтальної комунікації в університетах України на сучасному етапі розвитку вищої освіти.

Прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту»¹⁵² надало значну автономію університетам. У той же час переважна більшість з них не використовує потенціал цього закону з максимальною ефективністю. Це пов'язано з багатьма причинами. По-перше, існують суттєві перепони для реалізації фінансової автономії закладів через недосконалість нормативних документів. По-друге, часто університети не мають економічної зацікавленості у підвищенні якості вищої освіти та власної конкурентності¹⁵³. По-третє, у сучасних університетах дуже важко проводити структурні реформи через відсутність необхідного досвіду. Однак розвиток глобалізаційних процесів, відкриття можливостей для навчання за кордоном, вільного вибору закладів вищої освіти, найкращих лекторів та цікавих дисциплін змушує вітчизняні університети зосередитися на впровадженні саме студентоцентрованого підходу. Комерціалізація вищої освіти висуває нові вимоги щодо набутого рівня компетентностей, котрі будуть

¹⁵¹ Anderson Jonathan. ICT Transforming Education: A Regional Guide 20–21 / Jonathan Anderson. – 2010 [Electronic resource]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>.

¹⁵² Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2014. – № 37–38. – ст. 2004.

¹⁵³ Ставицький А.В. Економічні передумови підвищення якості вищої освіти в Україні / А.В. Ставицький // Вища освіта України. – 2016. – № 4 (додаток 2). – С. 57–61.

відповідним чином оцінені роботодавцями. З цієї причини студенти стають зацікавленими у підвищенні якості вищої освіти, що дасть змогу їм отримати конкурентні переваги на ринку праці. Для задоволення цих потреб викладачі мають активно співпрацювати з роботодавцями, щоб адаптувати курси під найновіші вимоги щодо випускників.

Як зазначає В. Токар «у сучасних умовах відкритості інформації студенти обирають університети та відповідні дисципліни не залежно від навчальної програми (вони більш-менш стандартизовані по всьому світу), а від компетентності та особистих якостей професорсько-викладацького складу»¹⁵⁴. Розвиток мережевих технологій, полегшення розповсюдження інформації, уніфікація основних бізнес-процесів призводять до того, що внаслідок подібної комунікації відбуваються незворотні зміни всіх учасників освітнього процесу. Зокрема, змінюються характеристики університетської освіти, наприклад, кількість університетів, викладачів, студентів у різних країнах. Останні дані свідчать¹⁵⁵, що в усіх країнах відбувається процес оптимізації кількості закладів вищої освіти, що здатні ефективно надавати освіту високої якості.

Практика переконує, що більшість закладів освіти відмовляється від планів розширення, оскільки вони більше цінують як раз не додаткові тимчасові прибутки, а збереження затишної університетської атмосфери, заради якої їх обирають найкращі студенти. Головну роль при цьому відіграє рівень спілкування між викладачами та студентами. Хоча дослідження і показують, що керівники та викладачі значну частину робочого часу витрачають на комунікації¹⁵⁶, студенти в Україні при цьому залишаються незадоволеними отриманими компетентностями. Наприклад, В.Я. Ляудіс зазначає, «якщо при організації змісту навчання зберігається і превалює орієнтація на операційно-технічну, а не на смислову сторону діяльності, що формується, то вся навчальна ситуація буде зберігати суто адаптивну спрямованість»¹⁵⁷. Очевидно, що нерозуміння студентами саме смислової сторони свідчить про нестачу або неефективність комунікації всередині освітнього процесу.

Комунікація являє собою поєднання двох важливих компонентів: активне слухання й продукування власних думок та інформації для співрозмовника. При цьому майже неможливо зразу підібрати вірний стиль спілкування з різними групами осіб, а тому комунікація являє собою складний двосторонній процес, який вимагає проведення декількох ітерацій для досягнення поставленої цілі.

Стиль спілкування кожної людини є унікальним поєднанням власних природних навичок та отриманих у результаті попереднього досвіду. Особа може стати кращою у комунікації, якщо навчиться адаптувати свій стиль для успішного спілкування в залежності від сутності інформації, наявного середовища та ролі обміну думками.

Таким чином, ефективна комунікація залежить від здатності розуміти відношення іншої людини або групи осіб. Дуже важливо вміти вчасно змінювати свій стиль спілкування, щоб задовольнити потреби цільової групи на основі їхніх емоцій в процесі спілкування. Вчені виділяють чотири *основних типи реакцій* до різних *комунікативних стратегій*¹⁵⁸:

- пасивний;
- пасивно-агресивний;
- агресивний;
- асертивний.

Перший тип описує осіб, які прагнуть зберігати мовчання та сприймати погляди і думки інших людей, навіть якщо вони не згодні з ними. З одного боку такий стиль може бути пов'язаний або з незацікавленістю певної особи у отриманні інформації. Наприклад, достатньо велика кількість студентів приходить на лекції та семінари лише заради присутності, а не реального отримання нових знань. З іншого боку, особам може не вистачати певних знань або досвіду, щоб відстоювати свою точку зору або брати участь у дискусії. Такі особи характеризуються покірною поведінкою, вони малослівні, відзначають інших людей, намагаються завжди погодитися з чієюсь думкою, уникають зорового контакту, погляд спрямовують униз, тіло намагаються зробити меншим, сутуляться.

¹⁵⁴ Токар В. Студентоцентризм у системі внутрішнього забезпечення якості вищої освіти: імплементація в Україні досвіду університетів США / В. Токар // Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті [Електронний ресурс] : зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. за міжнар. участю (Київ, 2–3 берез. 2016 р.) – К. : КНЕУ, 2016 – 434 с. – С. 43–44.

¹⁵⁵ Світовий банк [Електронний ресурс]: <http://databank.worldbank.org/data/>.

¹⁵⁶ Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : [навч. посіб.] / Л.М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.

¹⁵⁷ Ляудіс В.Я. Формирование учебной деятельности студентов / В.Я. Ладис. – М.: Издательство МГУ, 1989. – 240 с.

¹⁵⁸ Effective communication. Communication Skills [Electronic resource]: <http://www.free-management-ebooks.com>.

Другий тип також достатньо часто зустрічається в освітньому процесі. Ці люди використовують мову тіла або тон голосу, щоб отримати контроль над людьми або ситуаціями. Наприклад, вони можуть використовувати сарказм, щоб маніпулювати обговоренням або цінністю отриманої інформації. При цьому досить важливо для лектора відновити контроль розмови і створити більш позитивну та ефективну атмосферу для передачі власної інформації. Для таких осіб характерні риси попереднього та наступного стилів.

Наступний стиль називається агресивний. Якщо швидко не уникнути такої руйнівної та деструктивної поведінки студентів, то це призведе до фактичного провалу комунікації, за яким людина не слухає і не визнає думку іншої особи в інформаційному обміні. Характерною ознакою такої поведінки є висловлювання своїх поглядів у беззаперечній манері з активним використанням зневажливої або загрозливої мови тіла. Вони вважають, що завжди мають рацію, перевагу над іншими, зокрема і над лектором, а тому намагаються переривати оратора. Їх дії пояснюються впевненістю у тому, що все має бути зроблено за їхнім сценарієм незалежно від позиції інших осіб. Таку поведінку легко розпізнати, оскільки вони мають вузькі неемоційні очі, намагаються позиційно збільшити власне тіло, розправити плечі, використовують для впевненості пальці, іноді зводячи їх у кулаки.

Четвертий тип зв'язку створює атмосферу чесних і відкритих комунікацій, де люди мають можливість висловлювати свої переконання і погляди. Таке ставлення спонукає людей відчувати себе комфортно виразити себе, тому що вони знають, що їх думки будуть слухати і поважати навіть якщо з ними не згодні. У цьому полягає перевага стилю, адже можливо досягати мети передачі інформації без зниження рівня довіри з боку оточуючих¹⁵⁹.

Перші три типи у своїй поведінці використовують сценарій «Перемога-поразка», чітко визначаючи сторону, якій надається роль невдахи. Зокрема, при пасивному стилі такою стороною є сама особа, яка заздалегідь віддає перевагу іншій особі. При агресивному стилі перемога належить вже самій особі, а поразка – опоненту. При пасивно-агресивному стилі, як правило, обидві сторони отримують поразку, оскільки не можуть отримати повне задоволення від обміну інформації. Лише четвертий тип налаштований на сценарій «Перемога-перемога», за яким обидві сторони діалогу можуть отримати вигоди від обміну.

Ураховуючи, що перший тип поведінки спостерігається приблизно у 60–75 % студентів, другий у 5–15 %, третій 10–15 %, четвертий – близько 10 %, створюється очевидний дисбаланс між бажаним і реальним рівнем комунікації. Зокрема, викладачу доводиться боротися з агресивною поведінкою приблизно 20 % осіб. Очевидно, що успішна комунікація буде дуже сильно залежати від ступеня підготовленості та налаштування самих студентів.

Також важливим моментом є зниження агресивності певної частини студентів. Для цього в освітньому процесі необхідно використовувати весь можливий потенціал технічних засобів. Дійсно, агресивний тип комунікації виникає внаслідок незадоволення результатами освітнього процесу. Це може бути викликано як слабкою підготовкою лектора, так і занадто високими очікуваннями студента.

Зрозуміло, що кінцевою метою сучасної освіти має стати не завантаження студента фактами і теоріями, а розвиток його здатності думати та генерувати нові ідеї. Єдиний вихід з даної ситуації – це впровадження студентоцентрованого підходу до викладання та навчання, згідно з яким освітній процес повинен максимально відповідати бажанням та потребам студентів. Дійсно, якщо студент має можливість для самостійного вибору курсу на основі аналізу можливих компетентностей, які будуть отримані внаслідок його опанування, то він не буде обирати ті курси, які не сприяють його особистісному розвитку, а значить, буде зацікавлений у вивченні відповідної дисципліни.

Однак, цей підхід не вирішує проблеми пасивного стилю комунікації, який притаманний більшості студентів. Основною причиною є, звичайно, відсутність чіткої перспективи у студента по завершенні університету. Суспільна думка, досвід друзів і родичів указує йому на те, що з високою ймовірністю він не знайде роботи за фахом, на ринку праці його знання не будуть конкурентними і йому доведеться перенавчатися на майбутній можливій роботі. Також він бачить достатньо пасивну роль викладачів у сучасному університеті: їх більшість не займається саморозвитком, не показує достатніх навичок комунікації як всередині університетів, так і в експертному середовищі. Усе це створює ауру апатії та пасивного відношення значної частини студентської спільноти.

¹⁵⁹ Nikolova O.P. The Effectiveness of non-verbal components in teaching foreign languages / O.P. Nikolova, T.Y. Stavytska // Україна та світ: діалог мов та культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 21–23 берез. 2012 року. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2012. – С. 405–407.

Доводиться констатувати, що сучасна вища освіта потрапила у зачароване коло: студенти не бачать перспектив гарного працевлаштування через здобуття нових компетентностей, роботодавці констатують низький рівень освіти і не довіряють дипломам закладів вищої освіти, викладачі більше зацікавлені у збереженні роботи, ніж у підвищенні якості. У всі важкі часи саме університетська спільнота відігравала роль рушійної сили для реформ. Тому саме з викладачів має розпочатися важливий етап структурних змін, вони мають переглянути роль комунікації всередині закладів вищої освіти.

У першу чергу має змінитися комунікація викладачів і роботодавців. Викладачі мають почути думки, що саме потрібно на ринку праці. Роботодавці постійно подають сигнали про те, що вони шукають у випускниках і своїх майбутніх співробітниках уміння добре висловлювати свої думки письмово, переконливо говорити, ефективно аналізувати інформацію, працювати у складі різних груп, а також розуміти конкурентне середовище глобальних знань. Проте досі більшість викладачів орієнтується на пряму передачу інформації про власний предмет. Тому виходом з ситуації має стати суттєва модернізація навчальних планів та освітніх програм, за якої буде значно скорочений обсяг традиційних лекцій, збільшена роль практичних занять, видозмінені форми навчання, що будуть залучати пасивну більшість студентів до постійного, але обґрунтованого висловлення власних думок у різних ситуаціях.

У другу чергу, має змінитися комунікація між самими викладачами. Наразі значна частина їх спілкування не стосується безпосередньо їх предметів викладання, структури освітньої програми тощо. Нові виклики вимагають такої комунікації, особливо в частині повторення, дублювання матеріалів різних курсів, їх укрупнення, кращої організації, побудови освітньої програми.

У третю чергу, має змінитися роль комунікації між викладачами та студентами, де основний акцент слід приділити саме двосторонній організації спілкування. Будь-які дії мають отримувати певний відгук від студентів, частина занять має проводитися за матеріалами запитів студентів.

Слід зазначити, що всі види комунікації мають здійснюватися постійно на ітеративній основі, що дасть змогу вийти з описаного вище зачарованого кола. Таким чином, класично важлива роль викладача у сучасному освітньому процесі стає визначальною: без його ініціативи, без бажання змінювати в першу чергу себе, вища школа приречена на значні конкурентні програші вже у найближчому майбутньому.

Украї важливо підкреслити, що якими б не були спроби викладачів, без явного попиту студентів на новий рівень комунікації всередині університетів суттєві зміни не будуть реалізовані. У цьому контексті має стати важливою зміна позиції самих студентів, які мають приходити не за дипломами, а за реальними компетентностями, створюючи попит до викладачів на новий стиль викладання, комунікації та університетської культури. Цей розвиток буде сприяти регулярному оцінюванню та корекції способів надання освітніх послуг, заохочення відчуття автономності у студентів, збільшенню поваги між викладачами та студентами.

Для збільшення залучення студентів до участі в освітньому процесі дуже важливим є підвищення ефективності роботи викладача, збір інформації про враження студентів від курсів, долучення студентів до робочих груп оцінювання освітнього процесу, певних курсів та освітніх програм. Також важливу роль мають відігравати різноманітні об'єднання, що повинні здійснювати просвітницьку діяльність з розвитку співпраці між студентами та викладачами.

Підсумовуючи, можна зазначити, що стан вищої освіти в Україні не задовольняє всіх стейкхолдерів: студенти та роботодавці скаржаться на низьку якість вищої освіти, викладачі скаржаться на непідготовлених і незацікавлених у навчанні студентів. Унаслідок цього виникає переважно пасивний стиль комунікації студентів з викладачами, який характеризується, в цілому, апатією до отримання знань. Більш ініціативні студенти починають «голосувати ногами», обираючи для навчання не вітчизняні університети, що призводить до посилення фінансових проблем у більшості закладів.

Така ситуація серед інших чинників пояснюється недоліками комунікації всередині закладів вищої освіти. Хоча проблема і формувалася достатньо довгий період часу, вирішувати її мають саме викладачі, які повинні започаткувати різні рівні комунікації. Дуже важливими є горизонтальні комунікаційні зв'язки, які дадуть змогу визначати вимоги роботодавців, експертного середовища, проблеми з навчальними планами всередині закладів. Не менш важливими є двостороння вертикальна комунікація між викладачами та студентами, яка має суттєво змінити роль лекцій в освітньому процесі, модифікувати роль викладача від носія інформації до подвійної ролі новатора та тьютора, який як продукує нові знання, так і допомагає розв'язувати різні проблеми та відповідає на запити студентів.

2.2.3. Оцінювання ефективності викладацької діяльності

(А.В. Ставицький)

Суттєве падіння якості вищої освіти вимагає рішучих дій всіх учасників освітнього процесу. Університети намагаються проводити свою діяльність в умовах обмеженої фінансової автономії, що дестимулює їх зменшувати кількість студентів. Це призводить до того, що ефективність викладацької роботи, її вплив на розвиток студентів залишається поза увагою не тільки сучасних дослідників, але й керівництва багатьох університетів. Проте, вже зараз через відкритість кордонів, достатньо високу мобільність населення та, особливо, молоді університети, що не забезпечуються адекватної підготовки, втрачають студентів.

Нова редакція Закону України «Про вищу освіту»¹⁶⁰ поставила за мету підвищення якості вищої освіти. Усі перетворення та реформи мають проводитися з огляду на те, як саме вони впливають на підвищення якості університетської освіти, її адекватності сучасним вимогам ринку праці. Очевидно, що в таких умовах украї важливу роль мають відігравати викладачі, адже саме від їх потенціалу, врахування сучасних тенденцій розвитку вищої освіти, фахової області, вміння мотивувати студентів залежить розвиток майбутніх фахівців. Блискучі науковці далеко не завжди можуть бути гарними викладачами, проте у вітчизняних університетах оцінка діяльності викладача досі здійснюється достатньо формально, причому вона слабо прив'язана до результатів саме викладацької діяльності. Як правило, береться до уваги кількість наукових публікацій, участь у конференціях, громадській роботі тощо. У той же час безпосередня діяльність викладача щодо проведення аудиторних занять, консультацій студентам, створення сприятливих умов для навчання не має, як правило, конкретного вираження при оцінюванні його роботи, що, в свою чергу, суттєво знижує мотивацію науково-педагогічного персоналу, а значить, і якості викладання та навчання.

Як показує європейський досвід, довгий час така ситуація спостерігатися не може. Наразі, значна частина абітурієнтів уже зацікавлена в отриманні такої освіти, яка зможе приносити реальні доходи в майбутньому, а тому вони обирають або закордонні заклади, або найкращі на їхню думку в Україні. Цьому також сприяють гранти на мобільність, що надають благодійні чи громадські організації, міжнародні фонди, освітні програми ЄС. З одного боку, держава має отримати у недалекому майбутньому більш підготовлених фахівців, готових до конкуренції, до вимог сучасних ринків. Проте, з іншого боку, університетам стає дедалі важче підтримувати свій імідж. Зменшення кількості студентів призводить до проблем з фінансуванням, відтік найсильніших студентів призводить до зниження загального рівня підготовки студентів, які продовжують навчання.

Звичайно, що вітчизняні університети вимушені реагувати на цей виклик. Одним з рішень є впровадження освітніх програм подвійних дипломів з закордонними закладами, що дає змогу реалізувати право студента на академічну мобільність, проте залишає його в Україні. Незважаючи на популярність такого підходу, слід зазначити, що він обмежує вибір студента, адже здобувач може обирати ті закордонні заклади, з якими уклав угоди вітчизняний університет. В умовах ринкової економіки стає зрозумілим, що таке рішення можна розглядати лише як тимчасове, що буде ефективним лише протягом 3–5 років, доки студенти не захочуть більш широкої академічної мобільності, більшого вибору закладів вищої освіти. Очевидно, що існуюче у студентів бажання обирати з різноманітних магістерських програм важко реалізувати тільки в рамках програм подвійних дипломів через складність узгодження відповідних навчальних дисциплін між різними університетами. До того ж, більшість закордонних університетів має можливість пропонувати великий перелік курсів, що не вимагатиме від студента залишатися у вітчизняному закладі. Тому достатньо швидко більшість студентів буде зорієнтована на вибір магістерських програм за кордоном.

Також стає зрозумілим, що відтік студентів негативно впливатиме на освітні можливості закладу, навіть до зниження якості його бакалаврських програм. Якщо це стане реальністю, то можна передбачити, що через 10–15 років українські університети взагалі залишаться без абітурієнтів. Дійсно, поступово приходить розуміння, що вища освіта для окремого індивіда – це інвестиція, яку він має окупити впродовж життя. Навіщо витрачати кошти, декілька років на здобуття вищої освіти, якщо на ринку праці отримуватимеш стільки ж, скільки однолітки без вищої освіти? Нове покоління все краще починає розуміти, що їх ресурси обмежені, а тому використовувати їх треба раціонально. Це означає, що випускники шкіл будуть готові навіть брати банківські кредити, щоб оплатити своє навчання, яке буде для них приносити відповідний дохід у майбутньому. Величезна ліквідність на європейських ринках, низькі позичкові ставки, які вже через 5–10

¹⁶⁰ Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2014. – № 37–38. – ст. 2004.

років очікуються в Україні, зроблять отримання кредитів простою справою. Абітурієнти будуть обирати саме ту освіту, яка надасть їм максимальні конкурентні переваги з іншими однолітками.

У таких умовах університети, що не зможуть модифікувати вищу освіту, запропонувати адекватну якість цієї освіти, будуть не просто програвати конкуренцію, вони майже одночасно залишаться без студентів. Таким чином, стає надзвичайно важливим, чи встигнуть вітчизняні заклади впродовж найближчих років за умови обмежених фінансових можливостей, часткової неготовності до академічної автономії, практичної відсутності фінансової автономії, здійснити революційні кроки з підвищення якості вищої освіти. Потрібно підкреслити, що це не є черговим завданням університетів, яке варто виконувати за можливості, це питання їх виживання.

В Україні до цього часу немає Стратегії розвитку вищої освіти – певного цілісного документу, що дав би відповідь, що буде з університетами, які не адаптуються до нових умов. Через це та певну інертність українського суспільства більшість закладів не готові діяти прямо зараз.

Найчастіше для визначення якості та ефективності викладацької діяльності застосовують експертне та адміністративне оцінювання, самооцінку та оцінку студентів. Проте достатньо часто виникає нерозуміння студентами того, що саме являє собою «оцінка курсу». Через це не завжди коректно говорити про вірну оцінку викладацької ефективності. Дослідження показують, що на оцінювання студентів впливає дуже багато чинників, які визначають оцінку викладача¹⁶¹. Зокрема, ця оцінка залежить від кількості відмінних оцінок, статі викладача, його віку, атмосфери в аудиторії, обов'язковості курсу (обов'язкові курси дають менші оцінки викладача, ніж вибіркові), розміру групи¹⁶². Крім того, студенти, що регулярно відвідували лекції, як правило, оцінюють курс вище, ніж інші особи¹⁶³.

Таким чином, оцінки студентів відображають більше поведінкові перспективи і не є системою вимірювання ефективності викладання або результатів навчання. Існує досить низька кореляція між оцінками студентів і результатами навчання¹⁶⁴. Деякими вченими висувуються побоювання, що студенти часто не кваліфіковані, щоб оцінити знання та досвід лектора, методи навчання, використання технологій, відповідні навчальні матеріали, інструменти оцінки тощо¹⁶⁵.

Можна констатувати, що за таких підходів ефективність саме викладацької роботи, її впливу на розвиток студентів залишається поза увагою не тільки сучасних дослідників, але й керівництва багатьох університетів. З одного боку така позиція зрозуміла: фінансування університету залежить від кількості студентів, а тому високі вимоги до викладачів та навчання будуть стимулювати відтік слабких студентів, що погіршить становище закладу. Унаслідок цього, прямо чи опосередковано створюються умови, за яких тим чи іншим чином відсіюються принципові викладачі, штучно завищуються оцінки студентів, що призводить до певної деградації системи вищої освіти. Відповідно, виникає питання щодо того, як саме оцінювати ефективність викладання у вищій освіті та роботу викладача. Метою даного підрозділу є аналіз існуючих підходів до оцінювання ефективності діяльності викладача.

Як зазначено вище, якість вищої освіти починається з викладача. Саме його позиція, його роль в освітньому процесі, можливості для залучення студентів до найкращих практик, пов'язаних з навчальною дисципліною, визначають зацікавленість студентів, їхню мотивацію, бажання вибору закладу вищої освіти загалом.

У цілому, розвиток концепції *оцінювання ефективності викладачів* можна розділити на шість блоків елементів¹⁶⁶:

¹⁶¹ Marsh H.W. Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility / H.W. Marsh, L.A. Roche // Am Psychol. – 1997. – Nov. – 52(11):1187–1197. doi: 10.1037/0003-066X.52.11.1187.

¹⁶² Sarkis J. Course evaluation validation using data envelopment analysis / J. Sarkis, S. Inshik // The Accounting Educators' Journal. – 2010. – 20:21-32.

¹⁶³ Annan S.L. An integrative review of student evaluations of teaching: implications for evaluation of nursing faculty / S.L. Annan, S. Tratnack, C. Rubenstein, E. Metzler-Sawin, L. Hulton // J. Prof. Nurs. – 2013. – Sep.–Oct. – 29(5):e10-24. doi: 10.1016/j.profnurs.2013.06.004.

¹⁶⁴ Considerations in evaluating teaching effectiveness in higher education: A White Paper developed by New York University College of Dentistry Academy of Distinguished Educators Think Tank, Committee on Student Evaluations. – 2015. – January.

¹⁶⁵ Winchester T.M. A longitudinal investigation of the impact of faculty reflective practices on students' evaluations of teaching / T.M. Winchester, M.K. Winchester // British Journal of Educational Technology. – 2014. – Jan. – 45(1):112-124. doi: 10.1111/bjet.12019.

¹⁶⁶ Calaguas Glenn M. Teacher effectiveness scale in higher education: Development and psychometric properties / Glenn M. Calaguas // International Journal of Research Studies in Education. – 2013. – April. – Vol. 2. – № 2. – P. 3–20.

1. *Персональність*. Цей параметр визначає основні характеристики викладача-людини: доброту, дбайливість, активність, передбачуваність, мудрість, стабільність, раціональність, ентузіазм, творчість, харизматичність, почуття гумору, турбота про успіхи здобувачів вищої освіти тощо¹⁶⁷.

2. *Фаховість у предметності області*. Цей фактор включає, наскільки викладач добре розбирається у своїй дисципліні, наскільки гарно підготовлює заняття, має можливість викладати декілька дисциплін¹⁶⁸.

3. *Відносини з студентами*. Це визначає, наскільки гармонійні у викладача відносини зі студентами, як викладач розвиває потенціал студентів¹⁶⁹.

4. *Професійна компетентність*. Цей фактор визначає, наскільки викладач відданий праці, дотримується етичних стандартів, чесний та справедливий¹⁷⁰.

5. *Викладацький стиль*. Цей параметр визначає, наскільки викладач здатний добре та просто пояснювати складний матеріал, змінювати стиль викладання за потреби, використовувати різні стратегії навчання, ефективно використовувати навчальне обладнання, заохочувати ставити питання, брати участь у дискусії, розвивати почуття відповідальності серед студентів тощо¹⁷¹.

6. *Стиль управління аудиторією*¹⁷². Цей фактор акцентує увагу на підтримці студентів на виконання завдань, моделюванні позитивної поведінки, дотримання дисципліни, створенні безпечного освітнього середовища.

Кожен з розглянутих елементів необхідний для успішної викладацької діяльності та комунікації зі студентами. Тому надзвичайно важливим у цьому контексті є підбір викладачів для університету. Разом з тим, одне з ключових питань – оцінка рівня компетентності викладачів – у нормативних документах врегульована лише рамково, за обмеженим переліком формальних ознак, більшість з яких, до того ж, характеризує (якісно та кількісно) рівень наукових досліджень, тоді як якість викладання переважно описується критеріями, що не підлягають вимірюванню. З цієї причини, при прийнятті рішень щодо фахової придатності претендента на посаду викладача домінуючою, якщо не єдиною, є оцінка наукової діяльності, що не завжди корелює з компетентностями гарного викладача.

Таким чином, в університетах необхідно ввести нові критерії, які б засвідчували, що особи, залучені до викладацької роботи, мають відповідну кваліфікацію та здатні отримувати і генерувати нові знання, адаптувати їх до сучасних умов та вимог, мають необхідні вміння і досвід для того, щоб ефективно передавати студентам свої знання і розуміння предмету в різних ситуаціях навчання.

Одним з елементів таких критеріїв можуть стати результати незалежних опитувань студентів щодо якості навчальних занять. Проведення заходів із забезпечення культури якості, її ефективна підтримка неможливі без свідомої добровільної участі усіх учасників процесу, без урахування їхніх, часто дуже відмінних, точок зору. Це можливо робити за допомогою регулярних і соціологічних опитувань, які дають змогу отримати максимально об'єктивну оцінку суб'єктивного бачення студентами, викладачами, навчально-допоміжним та адміністративно-господарським персоналом стану справ в університеті загалом, сприйняття / несприйняття, розуміння / нерозуміння ними конкретних рішень і дій, персоналій тощо. При цьому слід гарантувати, що такі опитування проводяться чесно та репрезентативно. Наявність довіри до результатів анкетування формує у студентів відчуття причетності до забезпечення якості освітнього процесу, а значить, є надзвичайно важливим для формування і підтримки взаємних партнерських стосунків.

Такі опитування широко застосовуються у світі. Незважаючи на проблеми з об'єктивністю відповідей студентів, вони залишаються важливим аспектом оцінки ефективності викладача. Наприклад, у опитуванні 1410 студентів Indiana University – Purdue University Fort Wayne у США вивчався вплив 13 факторів, що можуть визначити ефективність навчання¹⁷³. Опитування проводилося протягом осені 2009 р. та весни 2010 р.

¹⁶⁷ Restubog S.L.D. Factors related to student ratings on teacher effectiveness / S.L.D. Restubog // Philippine Journal of Educational Measurement. – 2009. – № 9.

¹⁶⁸ Magno C. The role of teacher efficacy and characteristics on teaching effectiveness, performance, and use of learner-centered practices / C. Magno & J. Sembrano // The Asia Pacific-Education Researcher. – 2007. – 16(1). – P. 73–90.

¹⁶⁹ Bustos-Orosa M.A. Inquiring into Filipino teachers' conceptions of good teaching: A qualitative research study / M.A. Bustos-Orosa // The Asia-Pacific Education Researcher. – 2008. – 17(2). – P. 157–171 [Electronic resource]: <http://dx.doi.org/10.3860/taper.v17i2.729>.

¹⁷⁰ Lacang, A.A. Competencies and characteristics of effective teachers / A.A. Lacang // Kinaadman. – 2007. – 18(1). – P. 136–137.

¹⁷¹ Malikow M. Effective teacher study / M. Malikow // National Forum of Teacher Education Journal-Electronic. – 2006. – 16(3). – P. 1–9.

¹⁷² Minor L.C. Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers / L.C. Minor, A.E. Witcher, T.L. James & A.J. Onwuegbuzie // The Journal of Educational Research. – 2002. – 96(2). – P. 116–127 [Electronic resource]: <http://dx.doi.org/10.1080/00220670209598798>.

¹⁷³ Otan K. Student Evaluation of Teaching (SET) in Higher Education: How to Use SET More Effectively and Efficiently in Public Affairs Education / Koichiro Otani, B. Joon Kim, Jeong-IL Cho // Journal of Public Affairs Education. – 18(3). – P. 531–544.

Завдяки ньому було визначено *чотири найважливіші елементи*, що, на думку студентів, мають найбільший вплив на загальну ефективність навчання.

На першому місці знаходиться *фактор «чітке пояснення»*, тобто викладача має розуміти легко та з першого разу більшість студентів.

На другому місці розташовується *фактор «ефективне використання часу лекції/семінару»*. Якщо час використовується непродуктивно, то студенти втрачають мотивацію до подальшого відвідування, перестають виконувати самостійну роботу, знижують загальний бал групи.

На третьому місці розташований *фактор «позитивне навколишнє середовище»*. До цього елементу віднесено, яка атмосфера панує на заняттях, наскільки легко поставити викладачу питання та отримати відповідь.

Нарешті, на четвертому місці знаходиться *фактор «стимулюючі матеріали курсу»*. Не слід плутати ці документи з методичними матеріалами навчальної дисципліни, адже тут дуже важливим є цікаві неочікувані студентами питання, які будуть провокувати подальше вивчення дисципліни, її практичне застосування, несподівані можливості реалізації розглянутих методів.

Лише на п'ятому місці знаходиться *фактор «отримання нових знань»*, що характерно для сучасного інформаційного світу. Нові знання можна знайти в різних місцях, у різних лекторів, але саме подача матеріалу має основне значення.

Серед важливих факторів також визначено такі: *«комплексний іспит»*, *«чесне та прозоре оцінювання»*, *«доступність викладача для консультацій»*. Інші фактори виявилися незначимими для студентів. Зокрема, не відіграють важливої ролі підготовка аудиторій, мотивування або змушування відвідувати всі заняття, цілі курсу, ентузіазм тощо. Дослідження показало, що для підвищення якості викладання необхідно збільшувати акцент на перших чотирьох факторах, а значить, розраховувати індекс ефективності викладача на основі цих показників.

В University of Newfoundland (Канада) проведено опитування 17000 студентів протягом зимового семестру 2008 р.¹⁷⁴ Воно визначило *дев'ять основних характеристик для успішного викладання*: повага до студентів, гарні знання фахової області, доступність викладача, привабливість, комунікативність, організованість, чуйність, професіоналізм та почуття гумору. Слід зазначити, що ці характеристики співпали для студентів всіх форм навчання: очної, дистанційної, онлайн навчання.

Дуже важливо забезпечити також гнучкість опитування студентів після кожного з іспиту. Це можна робити за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, наприклад, за допомогою системи Google Drive. Прості питання дають змогу зрозуміти відношення студентів до різних аспектів прочитаного курсу, до залучених викладачів, викладацьких методик, рівня завдань тощо. За допомогою агрегованої інформації про таке опитування можна робити удосконалення програми навчальної дисципліни, знаходити її недоліки та оперативно їх усувати.

Більш того, за допомогою комп'ютерних технологій можна створювати звіти про ці опитування за прикладом¹⁷⁵ та публікувати їх у мережі Інтернет. Досвід показує, що студенти та інші викладачі починають використовувати цей приклад, розробляючи власні анкети. Таким чином, поширення найкращих практик дає змогу значно пришвидшити процес розвитку якості викладання.

Звичайно, що для розповсюдження такої практики має проявлятися лідерський потенціал самих викладачів. З одного боку, вони мають усвідомлювати, що такі опитування будуть сприяти їх професійному та особистісному розвитку, а значить, підвищувати якість освітнього середовища. Тому дуже важливим є залучення якомога більшої кількості колег до цього процесу. З іншого боку, надання конкретних прикладів, поширення найкращих і прогресивних практик має сприяти легкій адаптації колегами нового досвіду.

Проведене дослідження показало: наразі українські університети стоять перед глобальною дилемою свого розвитку. З одного боку, відсутність реальної фінансової автономії не дає змоги змінювати структурно кількість студентів, залучати найкращих викладачів. З іншого боку, підвищення глобальної конкуренції визначає загрозу самому подальшому існуванню більшості закладів через можливість програшу в конкурентній боротьбі за студентів. Уже зараз університети мають замислитися щодо якості вищої освіти, яку вони надають.

¹⁷⁴ Delaney J. Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education / Jerome Delaney, Albert Johnson, Trudi Johnson, Dennis Treslan. – St. Johns, NL: Distance Education and Learning Technologies. – 2010. – 102 p.

¹⁷⁵ Результати анонімного анкетування студентів 3-го курсу спеціальності «Облік і аудит» [Електронний ресурс]: http://www.andriyav.com.ua/Downloads/Econometrics/EViews/Quest_Eco_2017_W.pdf.

Основним джерелом підвищення якості будуть виступати не стільки інституційні зміни, скільки роль самого викладача. У цьому аспекті дуже важливо створити умови для його всебічного розвитку. Однак існуюча система вищої освіти ставить невірні акценти, оцінюючи наукові, а не викладацькі здібності науково-педагогічних працівників. На основі міжнародного досвіду пропонується більшу увагу приділяти саме тим здатностям викладачів, які прямо впливають на якість отриманої студентами освіти. У першу чергу, для цього слід упровадити обов'язкові опитування студентів для визначення якості прочитаних курсів, відповідності викладання запланованим результатам навчання.

Такий підхід дає можливість не тільки більш адекватно оцінювати професійну роботу саме викладача, його зв'язку зі студентами, але й ефективніше впроваджувати компетентнісний підхід у навчанні, оперативно реагувати на можливі проблеми студентів. Усі кроки мають сприяти одній меті – формуванню нової культури в університеті, за якої абсолютно всі ланки, всі учасники освітнього процесу будуть зацікавлені у покращенні якості вищої освіти.

2.3. Управління вищою освітою в умовах розвитку автономії та забезпечення якості (О.П. Воробйова)

2.3.1. Міжнародні та національні документи в контексті розвитку автономії та забезпечення якості у вищій освіті

Формування правового поля є основним підґрунтям реформування освітньої галузі, адже забезпечення ефективного функціонування системи вищої освіти потребує відповідної законодавчої бази. Розвиток освітньої галузі в контексті Болонських положень вимагає гармонізації нормативно-правових актів, що регулюють функціонування вищої освіти.

Основним завданням Болонського процесу є створення єдиного Європейського простору вищої освіти, а саме – прийняття зрозумілої та визнаної системи освітніх кваліфікацій, що підвищить можливість працевлаштування випускників європейських закладів вищої освіти та покращить конкурентоспроможність європейської вищої освіти на світовому рівні. Основні положення щодо зазначених завдань викладені у низці міжнародних документів. Так, *Велика хартія університетів* дає таке твердження: «університет є автономним інститутом. Щоб відповідати вимогам сучасного світу, у своїй викладацькій і дослідній діяльності університет має бути морально й інтелектуально незалежний від політичної й економічної влади. Свобода досліджень, вчення і викладання є основоположним принципом університетського життя»¹⁷⁶.

Також закладаються базові принципи вищої освіти – автономність університетів і незалежність дослідницької і викладацької діяльності від влади; неподільність викладання та досліджень, а також їх відповідність як потребам суспільства, так і науковим досягненням; свобода викладання, досліджень і навчання разом з відкритістю для діалогу між студентом і викладачем; збереження традицій європейського гуманізму, пізнання і взаємодія різних культур. Велика хартія університетів визначила базові принципи для всіх наступних документів, що стосуються Болонського процесу.

Принципи університетської автономії і академічної свободи визначено в документі *ЮНЕСКО* «Рекомендація про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти». Університетська автономія визначається як «міра самоврядування, яка необхідна закладам вищої освіти для ефективного ухвалення рішень щодо своєї навчальної роботи, норм, управління та відповідної діяльності і яка сумісна з державними системами підзвітності, особливо в тому, що стосується державного фінансування, а також з повагою до академічної свободи та прав людини»¹⁷⁷.

У *Всесвітній декларації про вищу освіту* зазначено, що «Зкладам вищої освіти має бути надана автономія в їхніх внутрішніх справах, однак така автономія має супроводжуватися чіткою і прозорою підзвітністю уряду, парламенту, студентам і суспільству в цілому»¹⁷⁸.

¹⁷⁶ Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum) [Електронний ресурс]: http://www.edupolicy.org.ua/files/Magna_Charta_Universitatum.pdf.

¹⁷⁷ Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (По результатам 29-ой сессии Генеральной конференции Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. – Париж, 21 октяб.–12 нояб. 1997 г. [Електронний ресурс]: <http://un.by/f/file/Recommendations.pdf>.

¹⁷⁸ Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи. – Париж, 1998. – С. 9, 13.

Сорбонська спільна декларація про узгодження системи вищої освіти в Європі виявляє потребу у побудові такої системи вищої освіти, «яка б забезпечувала студентам сприятливі умови пошуку сфери найбільш плідного застосування набутих знань»¹⁷⁹, а «студенти повинні мати можливість увійти до світу освіти в будь-який час свого професійного життя та з будь-якою попередньою освітою. Студенти повинні мати доступ до різних програм, у тому числі й до багатoproфільного навчання, розвивати рівень володіння мовами і використовувати нові інформаційні технології... Водночас більше викладачів і науковців мають працювати у європейському просторі за межами своєї країни»¹⁸⁰.

І вже у *Болонській декларації* офіційно заявляють, що «незалежність і автономія університетів забезпечували постійну адаптацію систем вищої освіти і наукових досліджень відповідно до нових потреб, вимог суспільства та розвитку наукових знань»¹⁸¹. А також – «життєздатність і ефективність будь-якої цивілізації вимірюється її культурним впливом на інші країни. Ми повинні забезпечити існування такої системи вищої освіти в Європі, яка була б привабливою для всього світу і відповідала б особливостям наших культурних і наукових традицій»¹⁸².

Під час проведення *Конференції закладів вищої освіти Європи* «Формування європейського простору вищої освіти» визначено цілі, принципи і пріоритети діяльності європейських закладів у майбутньому. З огляду на принципи Великої хартії університетів, зазначено, що «університети мають бути спроможними формувати свої стратегічні цілі, визначати першочергові завдання в освіті та дослідженнях; відповідно спрямовувати свої ресурси, складати програми навчання та формулювати свої критерії підбору викладацького складу та прийому студентів»¹⁸³. Для успішної конкуренції у своїй країні, Європі та Світі «ім вкрай потрібна свобода управління, необтяжлива і сприятлива регулятивна база та достатнє фінансування». Щодо освіти як важливої суспільної відповідальності в документі зазначено, що «Європейський простір вищої освіти має будуватися на таких європейських освітніх традиціях, як суспільний обов'язок і відповідальність, виходячи з принципу широкого і відкритого доступу до бакалаврського та магістерського рівнів освіти для власного розвитку та можливості продовжувати освіту протягом усього життя людини, сьогоденних та довгострокових потреб суспільства»¹⁸⁴. Також розглянуто багато питань щодо якості освіти як головної умови для співпраці у Європейському просторі вищої освіти.

На *Празькій конференції міністрів* вищої освіти Європи «На шляху до Європейського простору вищої освіти» зазначено, що «слід і надалі докладати зусиль до забезпечення мобільності студентів, викладачів, науковців та адміністративних працівників з метою надання можливості скористатися багатством Європейського простору вищої освіти, включаючи демократичні цінності, розмаїття культур, мов та систем вищої освіти»¹⁸⁵. Також наголошено, що вища освіта – це суспільне благо, студенти повинні брати участь і впливати на організацію і зміст освіти у закладах вищої освіти.

Комюніке *Берлінської конференції міністрів* вищої освіти Європи підтверджує важливість соціального аспекту Болонського процесу. Проголошено що «згідно з принципами автономії навчальних закладів відповідальність за якість вищої освіти передусім лежить на кожному окремому навчальному закладі, і таким чином забезпечується можливість перевірки якості системи навчання в національних рамках»¹⁸⁶.

Під час *Бергенської конференції* європейських міністрів освіти розглянуто питання забезпечення якості та вирішено на системному рівні «впроваджувати внутрішні механізми контролю якості, безпосередньо пов'язані із зовнішніми системами забезпечення якості»¹⁸⁷.

На *Лондонській конференції* міністрів європейських країн проголошено, що 2010 р. стане роком переходу від Болонського процесу до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), і вища освіта буде ключовим елементом стійкого розвитку суспільств як на національному, так і на європейському рівнях.

¹⁷⁹ Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum) [Електронний ресурс]: http://www.edupolicy.org.ua/files/Magna_Charta_Universitatum.pdf.

¹⁸⁰ Болонський процес: Документи / Укладачі: З.І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.А. Гапон, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.

¹⁸¹ Там само.

¹⁸² Там само.

¹⁸³ Там само.

¹⁸⁴ Болонський процес: Документи / Укладачі: З.І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.А. Гапон, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.

¹⁸⁵ Там само.

¹⁸⁶ Там само.

¹⁸⁷ Діалектика вищої освіти: трансформація від декларації до реалізації: Навч. посібник / Головка В.О., Гримблат С.О., Барановський Д.І., Кузьмін Б.М., Приходько Ю.О., Хохлов А.М., Пасічник В.А., Капієйський В.Ф. – Харків: Еспада, 2009. – 304 с.

Під час конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, у місті *Льовен/Лувен-ла-Ньов* визначено пріоритети Європейського простору вищої освіти до 2020 р. Також зазначено, що «вищі навчальні заклади отримали велику автономію поряд з швидко зростаючими очікуваннями оперативно реагувати на потреби суспільства і бути підзвітними. Усередині рамок державної відповідальності, яку ми підтверджуємо, державне фінансування залишається основним пріоритетом для забезпечення справедливого доступу та подальшого сталого розвитку автономних установ вищої освіти. Велика увага має бути приділена пошуку нових і диверсифікованих джерел фінансування і методів»¹⁸⁸.

У *Бухареському комюніке* зазначено: «...підтверджуємо наше зобов'язання підтримувати відповідальність держави за вищу освіту та визнаємо необхідність відкрити діалог щодо фінансування та урядування у вищій освіті. Ми визнаємо важливість подальшого розвитку належних інструментів фінансування заради досягнення наших спільних цілей «...підтверджуємо наш вибір на користь автономних і підзвітних вищих навчальних закладах, що обирають академічну свободу»¹⁸⁹.

На *Єреванській конференції міністрів* європейських країн розглядалися питання покращення якості та релевантності навчання та викладання – головної місії ЄПВО, і прийнято Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Також наголошено, що «імплементация узгоджених структурних реформ є запорукою для консолідації ЄВПО і для успіху в довгостроковій перспективі. Наближеність систем освітніх рівнів, єдина кредитна трансферно-накопичувальна система, спільні принципи і стандарти забезпечення якості освіти, промоція програм мобільності та спільних програм, а також програм подвійних дипломів є фундаментом ЄВПО. Повна та злагоджена імплементация погоджених реформ на національному рівні вимагає спільних зобов'язань політиків та академічної спільноти, а також активнішого залучення зацікавлених сторін. Невпровадження реформ у деяких країнах компрометує функціонування та репутацію всього ЄПВО. Ми потребуємо покращеного механізму оцінювання як основи звітності країн-членів. Через політичний діалог та обмін найкращим досвідом ми забезпечимо адресну допомогу країнам-членам, які мають труднощі з імплементацией поставлених цілей та дамо можливості подальшого реформування зацікавленим партнерам»¹⁹⁰.

Після того, як Україна стала учасником Болонського процесу, виникла потреба гармонізації національного та міжнародного законодавства, що стосується функціонування системи вищої освіти. І основним питанням стало надання автономії закладам вищої освіти, що й зазначено у Законі України «Про вищу освіту», гармонійної взаємодії національних систем освіти, науки, бізнесу та державних органів з метою забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку держави¹⁹¹.

Певні аспекти розвитку автономії у вищій освіті визначено ще в 2002 р. у Національній доктрині розвитку освіти, яка затверджена Указом Президента України¹⁹². Національна доктрина проголошувала реформування управління освітньою галуззю: розвиток державно-громадської моделі управління сферою освіти, оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацію управління, посилення автономії закладів вищої освіти, перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами. Також було визнано потребу в удосконаленні фінансового механізму управління освітою, стимулювання формування системи багатоканального фінансового забезпечення освіти, ефективного використання коштів на функціонування та розвиток освіти, модернізації механізму мотивації академічного персоналу університету.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 р. затверджено Програму дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України, де накреслено шляхи розвитку галузі вищої освіти у контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності

¹⁸⁸ Болонський процес 2020. Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28–29 квітня 2009 р. [Електронний ресурс]: <http://www.ignorik.ru/docs/bolonsekij-proces-2020-yevropejskij-prostir-vishoyi-osvit.html>.

¹⁸⁹ Бухарестське Комюніке [Електронний ресурс]: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Bucharest_Communique\(2012\).pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Bucharest_Communique(2012).pdf).

¹⁹⁰ Yerevan Communiqué [Electronic resource]: http://ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2015.05.15_Ministerial_Conference/Yerevan%20Communiqué.pdf.

¹⁹¹ Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37–38 [Електронний ресурс]: <http://zakonrada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

¹⁹² Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U347_02.html.

загальносвітової культури¹⁹³. Також було визначено, що інтеграційний процес полягає як у впровадженні європейських норм і стандартів в українській освіті, науці і техніці, так і в поширенні вітчизняних культурних і науково-технічних здобутків в Європейському Союзі. Головною метою Програми дій визнано вжиття заходів для входження національної системи освіти і науки в європейський простір, серед яких – забезпечення подальшого розвитку автономності та самоврядування у вищій освіті; ліквідування перешкод для розширення мобільності студентів, викладачів і дослідників; підтримка і розвиток європейських стандартів якості; використання єдиної системи кредитних одиниць і додатку до диплому; удосконалення двоступеневої структури вищої освіти; прийняття прозорих і зрозумілих градацій дипломів, ступенів та кваліфікацій¹⁹⁴.

Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» у 2011 р. визначено, що Національна рамка кваліфікацій впроваджується з метою¹⁹⁵:

- введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців;
- забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин;
- сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні;
- налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Також зазначено, що автономія – здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності.

Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) унормовано, що формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти забезпечуються шляхом розвитку автономії закладів вищої освіти та академічної свободи учасників освітнього процесу. Автономія закладу вищої освіти зумовлює необхідність таких самоорганізації та саморегулювання, які є відкритими до критики, служать громадському інтересові, встановленню істини стосовно викликів, що постають перед державою і суспільством, здійснюються прозоро та публічно¹⁹⁶. Автономія закладу вищої освіти визначається, як «самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів¹⁹⁷. Права закладу, що визначають його автономію, встановлені цим законом, не можуть бути обмежені іншими законами чи нормативно-правовими актами¹⁹⁸.

Відповідно до статті 32 закону діяльність закладу вищої освіти базується на принципах: автономії та самоврядування; розмежування прав, повноважень і відповідальності засновника (засновників), державних органів та органів місцевого самоврядування, до сфери управління яких належить вищий навчальний заклад, органів управління вищого навчального закладу та його структурних підрозділів; поєднання колегіальних та єдиноначальних засад; незалежності від політичних партій, громадських і релігійних організацій (крім вищих духовних навчальних закладів). Заклади мають рівні права, що становлять зміст їх автономії та самоврядування, у тому числі мають право: розробляти та реалізовувати освітні (наукові) програми в межах ліцензованої спеціальності; самостійно визначати форми навчання та форми організації освітнього процесу; обирати типи програм підготовки бакалаврів і магістрів, що передбачені Міжнародною стандартною класифікацією освіти; приймати на роботу педагогічних, наукових, науково-педагогічних та інших працівників; формувати та затверджувати власний штатний розпис відповідно до законодавства (при зменшенні чисельності осіб, які навчаються за кожною освітньою програмою, у межах 20 % від чисельності, визначеної на початок навчання за цією програмою, штатна чисельність науково-педагогічних працівників не скорочується); приймати остаточне рішення щодо визнання, у тому числі встановлення еквівалентності, здобутих в іноземних закладах вищої освіти ступенів бакалавра, магістра, доктора філософії, доктора наук і

¹⁹³ Болонський процес 2020 Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28–29 квітня 2009 р. [Електронний ресурс]: <http://www.ignorik.ru/docs/bolonsekij-proces-2020-yevropejskij-prostir-vishoyi-osvit.html>.

¹⁹⁴ Болонський процес: Документи / Укладачі: З.І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.А. Гапон, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.

¹⁹⁵ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листоп. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-n>.

¹⁹⁶ Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37–38 [Електронний ресурс]: <http://zakonrada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

¹⁹⁷ Там само.

¹⁹⁸ Там само.

вчених звань доцента, професора під час зарахування на навчання та/або на посаду наукового чи науково-педагогічного працівника; запроваджувати рейтингове оцінювання освітніх, науково-дослідницьких та інноваційних досягнень учасників освітнього процесу; надавати додаткові освітні та інші послуги відповідно до законодавства; самостійно розробляти та запроваджувати власні програми освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності; самостійно запроваджувати спеціалізації, визначати їх зміст і програми навчальних дисциплін; присуджувати ступені вищої освіти здобувачам вищої освіти, які відповідно до законодавства успішно пройшли процедуру атестації після завершення навчання на відповідному рівні вищої освіти; приймати остаточне рішення щодо присудження наукових ступенів акредитованими спеціалізованими вченими радами; утворювати загальноосвітні навчальні заклади за погодженням з органами місцевого самоврядування; утворювати, реорганізовувати та ліквідовувати свої структурні підрозділи; провадити видавничу діяльність, зокрема видавати підручники, навчальні посібники і наукові праці, а також розвивати власну поліграфічну базу; провадити на підставі відповідних договорів спільну діяльність з навчальними закладами, науковими установами та іншими юридичними особами; розміщувати свої навчальні, науково-дослідні та навчально-науково-виробничі підрозділи на підприємствах, в установах та організаціях; брати участь у роботі міжнародних організацій; запроваджувати власну символіку та атрибутику; встановлювати власні форми морального та матеріального заохочення учасників освітнього процесу; звертатися з ініціативою до органів, що здійснюють управління у сфері вищої освіти, про внесення змін до чинних або розроблення нових нормативно-правових актів у сфері вищої освіти, а також брати участь у роботі над проектами; провадити фінансово-господарську та іншу діяльність відповідно до законодавства та статуту вищого навчального закладу; розпоряджатися власними надходженнями (для закладів державної і комунальної форми власності), зокрема від надання платних послуг; відкривати поточні та депозитні рахунки в банках; здійснювати інші права, що не суперечать законодавству¹⁹⁹.

Законом визначено, що заклади вищої освіти зобов'язані: вживати заходів, у тому числі шляхом запровадження відповідних новітніх технологій, щодо запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових роботах наукових, науково-педагогічних, педагогічних, інших працівників і здобувачів вищої освіти та притягнення їх до дисциплінарної відповідальності; мати внутрішню систему забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти; створювати необхідні умови для здобуття вищої освіти особами з особливими освітніми потребами; оприлюднювати на офіційному веб-сайті, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб інформацію про реалізацію своїх прав і виконання зобов'язань²⁰⁰.

Також затверджено постанови Кабінету Міністрів України, що стосуються розвитку автономії закладів вищої освіти – переведення здобувачів вищої освіти, які навчаються за рахунок коштів державного (місцевого) бюджету, до інших закладів для завершення навчання за рахунок коштів державного (місцевого) бюджету²⁰¹; регулювання окремих питань власних коштів установ²⁰²; типового договору про надання освітніх послуг та переліку платних послуг²⁰³, розміщення коштів на депозитних рахунках²⁰⁴, обрання керівника закладу вищої освіти²⁰⁵; присвоєння кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників²⁰⁶; реалізації права на академічну мобільність²⁰⁷.

¹⁹⁹ Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37–38 [Електронний ресурс]: <http://zakonrada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

²⁰⁰ Там само.

²⁰¹ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку переведення здобувачів вищої освіти, які навчаються за рахунок коштів державного (місцевого) бюджету, до інших вищих навчальних закладів для завершення навчання за рахунок коштів державного (місцевого) бюджету» від 11 листоп. 2015 р. № 927 [Електронний ресурс]: <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248630061>.

²⁰² Постанова Кабінету Міністрів України «Питання власних надходжень державних і комунальних вищих навчальних закладів, наукових установ та закладів культури» від 2 верес. 2015 р. № 719 [Електронний ресурс]: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/719-2015-p>.

²⁰³ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Типового договору про надання освітніх послуг між вищим навчальним закладом та фізичною (юридичною) особою» від 19 серп. 2015 р. № 634 [Електронний ресурс]: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/47729/.

²⁰⁴ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку розміщення вищими і професійно-технічними навчальними закладами на вкладних (депозитних) рахунках в установах банків державного сектору економіки тимчасово вільних бюджетних коштів, отриманих за надання платних послуг» від 26 серп. 2015 р. № 657 [Електронний ресурс]: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248463085>.

²⁰⁵ Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання реалізації статті 42 Закону України «Про вищу освіту» (затверджено Методичні рекомендації щодо особливостей виборчої системи та порядку обрання керівника вищого навчального закладу, а також

Відбувається урегулювання певних механізмів щодо автономії закладів вищої освіти й на рівні Міністерства освіти і науки України: затверджено форми документів з підготовки фахівців у закладах вищої освіти²⁰⁸; рекомендації щодо проведення конкурсного відбору при заміщенні вакантних посад науково-педагогічних працівників та укладання з ними трудових договорів²⁰⁹; форма виборчого бюлетеня та протоколу виборчої комісії з виборів керівника закладу вищої освіти²¹⁰ та ін.

Отже, у галузі вищої освіти України закладено законодавчий фундамент щодо гармонізації національного законодавства зі стандартами та принципами, що існують у Європейському просторі вищої освіти. Законодавчо визнано автономію вищого навчального закладу та вона запроваджується шляхом реформування системи вищої освіти на основі узгодження національного та міжнародного законодавства. Для глобальної структурної реформи української вищої освіти, потрібно здійснити подальші законодавчі зміни щодо університетської автономії для забезпечення реальної здатності закладу вищої освіти відповісти на сучасні виклики суспільства.

2.3.2. Розвиток експертного середовища щодо забезпечення якості вищої освіти: національний та інституційний рівні

Болонська декларація спрямована на об'єднання європейських країн в сфері вищої освіти та сприяння спільній роботі з розроблення критеріїв і методології оцінювання якості вищої освіти, запровадження загальних стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти. Інтеграційні тенденції в Європейському просторі вищої освіти сприяли розвитку новітніх технологій, методів та інструментів оцінювання, зокрема для порівняння якості послуг вищої освіти, що надаються закладами вищої освіти країн-підписантів Болонської декларації. Розроблено європейські метарамки кваліфікацій, запроваджуються національні рамки кваліфікацій, процедури та інструменти незалежного оцінювання якості вищої освіти, засновані на міжнародних порівняльних дослідженнях. Досвід проведення незалежного експертного оцінювання якості вищої освіти дає можливість запроваджувати спільну політику щодо розвитку культури якості для подальшої модернізації Європейського простору вищої освіти.

Забезпечення якості, визнання, трансфер і накопичення (аккумуляція) навчального навантаження студента в кредитному вимірі, визнання періодів і результатів навчання, використання рамок кваліфікацій в Європейському просторі вищої освіти є універсальними інструментами для реалізації навчання впродовж життя, що спрямовані на створення нових освітніх можливостей в умовах інноваційного суспільного розвитку.

Національні акредитаційні структури (агентства, бюро) засновують свою роботу на таких засадах: незалежність від держави та закладів вищої освіти, залучення зовнішніх експертів; первинне самооцінювання закладів вищої освіти; зовнішнє оцінювання (експертиза); публікація звіту. Розроблення уніфікованих правил є найкращим шляхом розвитку агенцій з акредитації та забезпечення якості вищої освіти, а формування міжнародних стандартів вимагає всебічного врахування культурної та нормативно-правової специфіки кожної з країн.

Європейські агентства із забезпечення якості вищої освіти визначають методи забезпечення якості освіти: оцінювання (evaluation), акредитація (accreditation), аудит (auditing) і визначення напрямів діяльності, що потребують поліпшення (benchmarking).

типову форму контракту з керівником державного вищого навчального закладу) від 5 груд. 2014 р. № 726 [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/726-2014-p>.

²⁰⁶ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників та порядку їх присвоєння» від 23 груд. 2015 № 1109 [Електронний ресурс]: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248739889>.

²⁰⁷ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» від 12 серп. 2015 р. № 579 [Електронний ресурс]: <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248409199>.

²⁰⁸ Наказ МОН «Про затвердження форм документів з підготовки фахівців у вищих навчальних закладах» від 02.07.2015 № 705 [Електронний ресурс]: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0874-15/paran34#n34>.

²⁰⁹ Наказ МОН «Про затвердження Рекомендацій щодо проведення конкурсного відбору при заміщенні вакантних посад науково-педагогічних працівників та укладання з ними трудових договорів (контрактів)» від 5.10.2015 № 1005 [Електронний ресурс]: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4462->.

²¹⁰ Наказ МОН «Про затвердження форм виборчого бюлетеня та протоколу виборчої комісії з виборів керівника вищого навчального закладу» від 17.06.2016 № 688 [Електронний ресурс]: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5991->.

Основними положеннями у формуванні *національної моделі забезпечення якості вищої освіти* мають бути такі²¹¹:

- агенції із забезпечення якості вищої освіти є незалежними від будь-якого втручання;
- форми і процедури забезпечення якості орієнтовані на подальше вдосконалення вищої освіти;
- застосовуються уніфіковані принципи при оцінюванні якості вищої освіти;
- усі учасники освітнього процесу беруть участь у процедурах оцінювання якості.

Основними *принципами* формування європейської моделі забезпечення якості вищої освіти, що визначені Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), повинні стати такі: заклади вищої освіти мають право на отримання міжнародної акредитації; національні уряди та акредитаційні агентства зобов'язані визнавати агентства інших країн, що включені до Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти, та визнавати результати їх оцінювання²¹².

Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (ENQA) як об'єднання акредитаційних агентств сприяє розвитку систем забезпечення якості, і тому основними стратегічними завданнями є необхідність гармонізації європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу та залучення до цього своїх членів і представників усіх зацікавлених сторін. Проте основною метою є підвищення ефективності та результативності при забезпеченні якості вищої освіти, тобто об'єктивність, прозорість, довіра до результатів оцінки. Для цього потрібно²¹³:

- міжнародне визнання національної системи забезпечення якості освіти;
- введення механізмів і стимулів для розвитку культури якості у закладах вищої освіти за допомогою зниження жорстких нормативів і зайвого навантаження зовнішньої системи оцінювання;
- розширення можливостей для інновацій і досліджень у сфері забезпечення якості вищої освіти.

Результативність процедур забезпечення якості залежить і від якості підготовки підсумкових експертних висновків, які сьогодні надто відрізняються не лише між країнами, але й між окремими агенціями із забезпечення якості в межах однієї країни. Навіть окреме агентство може подати за підсумками експертизи звіти, що відрізняються за структурою, змістом та обсягом. Хоча це й сприяє багатовекторності підходів при оцінюванні, але погіршує роботу при порівнянні та аналізі. Адже існує потреба висвітлення порівнювальних результатів оцінювання, тому звіти мають бути орієнтованими на клієнта / споживача (user-friendly) у формі таблиць і стислих чітких висновків, містити аналітичну інформацію про заклади та їх програми в порівнянні з іншими. Звіти повинні бути доступними – як на сайтах агентств, так і на сайтах закладів вищої освіти.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти основними завданнями є підвищення її якості, удосконалення механізмів фінансування та управління закладами, підвищення інвестиційної привабливості сфери вищої освіти, розвитку ефективного ринку освітніх послуг.

Контроль за діяльністю закладу вищої освіти в Україні покладено на органи державного управління, основними інструментами при цьому є ліцензійні вимоги до кадрового, навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення освітньої діяльності закладу. Державний контроль за якістю вищої освіти в Україні спрямований на забезпечення єдиної державної політики в галузі освіти, раціонального використання коштів державного бюджету, що виділяються на фінансування системи вищої освіти. Система державного контролю якості вищої освіти підтримується процедурою комплексної перевірки діяльності закладу, що поєднує процедури ліцензування, акредитації та аудиту за застарілими підходами.

Така модель орієнтована на кількісні показники діяльності закладу, але не охоплює інші показники, зокрема досягнення результатів навчання, якість освітніх послуг, якісний склад випускників, тобто не мотивує здійснювати ефективне планування підвищення якості вищої освіти. Саме це спонукає до моделі забезпечення якості вищої освіти, в основі якої лежить внутрішнє самооцінювання закладу вищої освіти. Цей підхід представлено в міжнародному просторі.

У *Франції* акредитацією займаються Агентство в сфері науки і вищої освіти Франції (The Evaluation Agency for Research and Higher Education, AERES) та Міжнародний центр педагогічних досліджень при

²¹¹ Training and development policy for review team members and review facilitators [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/corporate/Policies/Pages/Training-and-development-policy-for-review-team-members-and-review-facilitators.aspx>.

²¹² Training for assessors FIBAA [Electronic resource]: <http://www.fibaa.org/en/information-for-assessors/training-for-assessors.html>.

²¹³ European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA) [Electronic resource]: <http://www.eurashe.eu/about/partners/eca/>.

Міністерстві освіти Франції (The International Center for Pedagogic Studies, CIEP). *Основні завдання підготовки експертів з оцінювання якості вищої освіти* включають²¹⁴:

- систематизацію світового та національного досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти;
- формування системи базових методологічних знань про сучасні технології оцінювання;
- формування практичних умінь роботи з певними програмами та методиками;
- вивчення певних психологічних аспектів поведінки у процесі експертного оцінювання;
- постійне підвищення професійних стандартів.

Штат AERES складає понад 10 тис. експертів, 4,5 тис. з яких залучаються до проведення різних процедур з оцінювання якості вищої освіти щорічно. Також спільно з іншими освітніми організаціями вони проводять підготовку міжнародних експертів, які залучаються до оцінювання якості вищої освіти в Європі.

Відмінною особливістю підготовки зовнішніх експертів у **Великобританії** в Агенції із забезпечення якості (Quality Assurance Agency, QAA) є велика кількість практичних занять. В офіційних документах Агентства – QAA215 визначено, що спеціальна підготовка розроблена таким чином, щоб її учасники змогли здобути компетентності у найкоротший термін; використовувати методи вивчення матеріалу з урахуванням індивідуальних особливостей учасників; брати участь у підготовці, де висвітлюються питання відповідної нормативно-правової бази; активно брати участь у діяльності, що має тренінговий характер; за допомогою проходження навчання відпрацювати і застосувати ключові вміння щодо методів оцінювання, які використовуються Агентством із забезпечення якості.

У **Німеччині** активну діяльність ведуть кілька інституцій із забезпечення якості, серед них – Фондація з міжнародної акредитації програм бізнес-адміністрування (Foundation for International Business Administration Accreditation, FIBAA).

Проходження спеціальної підготовки для всіх експертів цієї інституції є *обов'язковим*. Основним завданням є забезпечити зв'язок між вимогами, що представлені у теоретичній частині, з практичними прикладами. Для роботи з документацією надаються реальні документи закладу вищої освіти (кількість студентів, опис модулів, навчальний план, положення про екзамени, документи з регулювання і контролю освітнього процесу тощо), а також витяги із звітів про самооцінювання / самообстеження. Мета роботи полягає у тому, щоб виявити сильні і слабкі сторони, неточності або помилки в документах, знайти недоліки та винести підсумкове рішення щодо рекомендацій з поліпшення якості.

Для провідних експертів існує інший вид підготовки, де немає чіткої орієнтації на практичне навчання. Експерти отримують відомості про зміни в оціночних процедурах. Мета підготовки полягає в інформуванні про зміни у нормативно-правовій базі та вимогах, а також їх застосування в практиці акредитаційних процедур, обговорюються пропозиції щодо вдосконалення процедур.

Також існує *Міжнародний спільний проект з підготовки експертів з освіти*, що здійснює Педагогічна вища школа, де навчаються студенти з Німеччини, Австрії та Швейцарії. Навчання проводять у різних закладах вищої освіти, що входять до проекту. Підготовка експертів з освіти за магістерськими програмами здійснюється без відриву від основного виду діяльності (weiterbildener Masterstudiengang)²¹⁶.

У **Данії** до процедури акредитації Акредитаційна агенція Данії (Accreditation Institution Denmark, ACE) активно залучає міжнародних експертів²¹⁷.

В **Іспанії** Національне агентство забезпечення якості (The National Quality Assurance Agency, ANECA) займається удосконаленням вищої освіти за допомогою оцінювання, сертифікації та акредитації програм вищої освіти, викладацького складу та закладів. Найбільш ефективною частиною підготовки експертів можна вважати *практичну частину*, яка складається з двох етапів: *навчання на основі розв'язання проблемних ситуацій* (problem based learning); *аналіз індикаторів з елементами кейс-стаді* (case studies)²¹⁸.

У **Латвії** та **Литві** програма підготовка експертів проводиться з 2005 р. – *Training programme for external quality assessment experts*²¹⁹. Вона розроблена за підтримки Програми ЄС Леонардо Да Вінчі (Leonardo da Vinci) на базі провідного досвіду європейських країн у 2008 р. Підсумкове оцінювання

²¹⁴ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Electronic resource]: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).

²¹⁵ European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA) [Electronic resource]: <http://www.eurashe.eu/about/partners/eca/>.

²¹⁶ Там само.

²¹⁷ Full member agencies [Electronic resource]: <http://www.enqa.eu/agencies.lasso>.

²¹⁸ Graz Declaration 2003 Forward from Berlin: the Role of the Universities [Electronic resource]: <http://www.unizg.hr/rz/dokumenti/grazdec.pdf>.

²¹⁹ Full member agencies [Electronic resource]: <http://www.enqa.eu/agencies.lasso>.

проводиться на основі виконаної експертом практичної роботи, після закінчення навчання здійснюється підсумкова сертифікація.

В європейських країнах для експертів, які є представниками закладів вищої освіти, *основними критеріями відбору* є:

- стаж роботи у сфері вищої освіти,
- науковий досвід (вчений ступінь та звання, публікації в міжнародних виданнях),
- досвід експертної роботи у системі забезпечення якості.

В одних країнах фізична особа може особисто подати заявку на навчання в якості кандидата в експерти (Німеччини), в інших країнах обов'язкова рекомендація навчального закладу (Велика Британія).

Якщо говорити про обов'язковість підготовки, її тривалість та обсяг, то в більшості країн Європи спеціальна підготовка експертів є *обов'язковою*, але істотно відрізняється за тривалістю та обсягом. При підготовці експертних висновків щодо забезпечення якості освітньої програми чи діяльності закладу, потрібно враховувати інтереси цільової аудиторії, а це не тільки акредитаційні агентства, що приймають рішення з акредитації, а й самі заклади вищої освіти, студенти, роботодавці²²⁰.

Загалом є необхідність активізації найширшого обміну інформацією про діяльність акредитаційних агентств – членів Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA). Щокварталу ENQA формує бюлетень, який містить актуальну інформацію про діяльність агентств-членів. Також була б корисною організація короткострокових взаємних стажувань для агентств-партнерів і створення бази даних кращих практик у діяльності акредитаційних агентств. Для гармонізації систем вищої освіти важливе входження національних акредитаційних агентств до Європейської асоціації агентств із забезпечення якості вищої освіти та Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості (EQAR)²²¹.

На основі аналізу європейських практик можна сформулювати такі *рекомендації щодо розвитку системи підготовки експертів* із забезпечення якості вищої освіти в Україні:

- розробити нормативно-правові акти, що регулюють порядок і процедури проведення підготовки експертів з оцінювання якості вищої освіти, акредитації;
- запровадити регулярну системну підготовку експертів з чітко визначеними термінами проходження навчання;
- розділити підготовку на програми для експертів-початківців і підвищення кваліфікації для провідних експертів;
- використовувати інформаційно-комунікаційні технології при проведенні навчання експертів (при вивченні теоретичної частини – використовувати дистанційне навчання);
- застосовувати практико орієнтований підхід: практична частина має становити 50 % від усього обсягу навчання;
- розробити методичні рекомендації щодо проведення програми підготовки експертів, використовуючи новітні проблемні та практичні методи навчання – problem based learning та case studies.
- забезпечити навчання як у великих (лекції, презентації), так і в малих (детальний аналіз складних ситуацій) групах;
- використовувати прогресивний світовий досвід, запрошуючи провідних міжнародних експертів²²².

Запропоновані рекомендації сприятимуть удосконаленню системи підготовки експертів із забезпечення якості та поліпшенню акредитаційної експертизи, підвищенню якості вищої освіти.

²²⁰ Воробйова О.П. Міжнародний досвід підготовки експертів у сфері забезпечення якості вищої освіти / О.П. Воробйова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Вип. 4 (68). – Суми, 2017. – С. 236–249.

²²¹ Воробйова О.П. Міжнародний досвід підготовки експертів у сфері забезпечення якості вищої освіти / О.П. Воробйова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Вип. 4 (68). – Суми, 2017. – С. 236–249.

²²² Там само.

2.3.3. Трансформація управління вищою освітою в умовах розвитку фінансової автономії (ендаумент як ресурс забезпечення якості вищої освіти)

Необхідність суттєвих змін у вищій освіті України спричинена певними тенденціями світового розвитку: перехід до інформаційного суспільства та суспільства, що засноване на знаннях; динамічний розвиток глобальної економіки; скорочення сфери застосування некваліфікованої та малокваліфікованої праці; структурні зміни у сфері зайнятості, що зумовлюють потребу в безперервному підвищенні кваліфікації та перепідготовці працівників. Напрями модернізації української системи вищої освіти визначаються переходом суспільства на новий інноваційний щабель розвитку.

Процес реформування вищої освіти має починатися з послідовних якісних змін, адаптації до принципів і стандартів Європейського простору вищої освіти. Вища освіта в сучасних умовах є пріоритетною у національній стратегії розвитку, адже її діяльність направлена на підготовку фахівців нового формату, які здатні працювати в інформаційному суспільстві, економіці знань. Позитивним для розвитку закладів вищої освіти є набуття ними автономії.

Відповідно до European University Association²²³ визначено *чотири складові автономії* закладів вищої освіти – *організаційна, фінансова, кадрова та академічна*.

Організаційна автономія – право самостійно приймати рішення щодо внутрішньої організації діяльності закладу, її академічної та організаційної складових, процедури обрання ректора, вимог до його професійних якостей та терміну виконання обов'язків. Оцінювання організаційної автономії має здійснюватися за такими *індикаторами*: визначення процедури обрання та звільнення ректора, критеріїв до його професійних якостей, терміну виконання обов'язків, можливість внесення змін до академічної структури та створення юридичної особи²²⁴.

Кадрова автономія визначає самостійність щодо питань, які стосуються оплати праці, прийняття на роботу, кар'єрного зростання та звільнення. Для підвищення конкурентоздатності закладу потрібно мати можливість матеріально та кар'єрно заохочувати науково-педагогічний персонал. До *індикаторів* кадрової автономії закладу відносять: процедури відбору науково-педагогічних працівників, управлінських та адміністративного персоналу, кар'єрного зростання науково-педагогічних і управлінських працівників²²⁵.

Академічна автономія надає можливість самостійно приймати рішення щодо прийому та кількості студентів, упровадження освітніх програм і розроблення власних курсів, забезпечення якості вищої освіти. *Індикаторами* академічної автономії закладу вищої освіти визначають такі: загальна кількість студентів, процедура вступу, впровадження програм навчання на різних рівнях, механізм припинення освітніх програм, мова навчання, забезпечення якості²²⁶.

Фінансова автономія передбачає можливість самостійного управління фінансовими ресурсами, що дає змогу визначати та реалізовувати свої стратегічні цілі. Спираючись на міжнародний досвід, потрібно зазначити, що державне постатейне (блокове, грантове) фінансування може бути розподілене за різними статтями бюджету, і тривалість циклу фінансування є тут важливим складником фінансової автономії закладу. Це – також можливість отримувати фінансові позики у фінансових установах та акумулювати кошти на рахунках задля отримання доходу, володіти та вільно розпоряджатися майном, що належить закладу. До *індикаторів* фінансової автономії закладу відносять: тип державного фінансування, можливість отримувати кредити та акумулювати кошти на рахунках фінансових установ, володіння та розпорядження нерухомістю, диверсифікація видів надходжень як плати за навчання²²⁷.

Університетська автономія має сприяти досягненню стратегічної мети підвищення конкурентоспроможності українських фахівців на світових ринках праці, введення країни в єдиний європейський освітньо-науковий простір задля забезпечення стійкого розвитку суспільства²²⁸.

²²³ The European University Association [Electronic resource]: <http://eua.be/activities-services/news/newsitem/2017/06/01/university-autonomy-in-europe-eua-releases-comparative-analysis>.

²²⁴ Там само.

²²⁵ Там само.

²²⁶ Там само.

²²⁷ Там само.

²²⁸ Автономізація університетів як складова реформи вищої освіти в Україні. Аналітична записка / Національний інститут стратегічних досліджень [Електронний ресурс]: <http://www.niss.gov.ua/articles/895/>.

Основними викликами щодо автономії закладів вищої освіти є збільшення кількості джерел фінансування, ефективне використання фінансових надходжень, оптимізація вимог до фінансового контролю використання коштів.

Фінансова автономія закладу вищої освіти є ключовим орієнтиром самостійності, адже це дає можливість визначати напрями розвитку закладу та відповідно розподіляти фінансові ресурси.

Одним з найбільш ефективних кроків стало визнання Законом України «Про вищу освіту» фінансової автономії закладів вищої освіти. Зокрема у статті 29 зазначено²²⁹:

- національний заклад вищої освіти має право отримувати відповідно до законодавства на пріоритетних засадах передбачені державним бюджетом кошти для провадження наукової і науково-технічної діяльності, проведення фундаментальних та прикладних наукових досліджень, виконання наукових програм, проектів державного значення в обсязі не менш як 10 відсотків коштів державного бюджету, що виділяються на його утримання, частина 3, пункт 1;
- отримувати на пріоритетних засадах фінансування для придбання наукового і навчального обладнання, комп'ютерних програм тощо за рахунок державного бюджету, частина 3, пункт 5;
- особливості управління національним закладом вищої освіти, що сприяють розвитку і підвищенню якості його освітньої діяльності та конкурентоспроможності, залученню додаткових фінансових ресурсів, можуть визначатися його статутом, частина 4.

Статус дослідницького університету визначено у статті 30, де унормовано²³⁰: дослідницький університет має право отримувати базове фінансування за окремою бюджетною програмою Державного бюджету України на провадження наукової діяльності в обсязі не менш як 25 % від обсягу коштів, що передбачаються на його утримання, для проведення наукових досліджень, підтримки та розвитку їх матеріально-технічної бази, частина 5, пункт 2; самостійно визначати статті та обсяги витрат власних надходжень, частина 5, пункт 8.

Також Законом (стаття 32) визначено принципи діяльності, основні права та обов'язки закладу вищої освіти щодо фінансової автономії²³¹: розпоряджатися власними надходженнями (для закладів вищої освіти державної і комунальної форми власності), зокрема від надання платних послуг, частина 2, пункт 23; відкривати поточні та депозитні рахунки в банках, частина 2, пункт 24. У статті 59 зазначено, що «заклад вищої освіти може встановити більший розмір доплат за рахунок власних надходжень».

У статті 70 визначено правовий режим майна закладів вищої освіти, зокрема відповідно до частини 3 заклад вищої освіти у визначеному законом порядку та відповідно до статуту має право²³²:

- 1) власності на об'єкти права інтелектуальної власності, створені за власні кошти або кошти державного чи місцевих бюджетів (крім випадків, визначених законом);
- 2) засновувати сталий фонд (ендаумент) закладу вищої освіти та розпоряджатися доходами від його використання відповідно до умов функціонування сталого фонду, а також отримувати майно, кошти і матеріальні цінності, зокрема будинки, споруди, обладнання, транспортні засоби, від державних органів, органів місцевого самоврядування, юридичних і фізичних осіб, у тому числі як благодійну допомогу;
- 3) провадити фінансово-господарську діяльність в Україні та за кордоном;
- 4) використовувати майно, закріплене за ним на праві господарського відання, у тому числі для провадження господарської діяльності, передавати його в оренду та в користування відповідно до законодавства;
- 5) створювати власні або використовувати за договором інші матеріально-технічні бази для провадження освітньої, наукової, інноваційної або господарської діяльності;
- 6) створювати та розвивати власну базу соціально-побутових об'єктів, мережу спортивно-оздоровчих, лікувально-профілактичних і культурно-мистецьких структурних підрозділів;
- 7) здійснювати капітальне будівництво, реконструкцію, проводити капітальний і поточний ремонт основних фондів;
- 8) спрямовувати кошти на соціальну підтримку науково-педагогічних, наукових, педагогічних та інших працівників закладів вищої освіти та осіб, які навчаються у закладах вищої освіти;

²²⁹ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html.

²³⁰ Там само.

²³¹ Там само.

²³² Там само.

9) відкривати поточні та депозитні рахунки у національній та іноземній валюті відповідно до законодавства, користуватися банківськими кредитами без урахування обмежень на право здійснення запозичень;

10) брати участь у формуванні статутного капіталу інноваційних структур і утворених за участю закладів вищої освіти малих підприємств, що розробляють і впроваджують інноваційну продукцію, шляхом внесення до них нематеріальних активів (майнових прав на об'єкти права інтелектуальної власності);

11) засновувати навчальні заклади і наукові установи;

12) засновувати підприємства для провадження інноваційної та/або виробничої діяльності;

13) здійснювати перекази в іноземній валюті внесків за колективне членство у міжнародних освітніх і наукових асоціаціях, а також за передплату на іноземні наукові видання та доступ до світових інформаційних мереж та баз даних;

14) шляхом внесення нематеріальних активів (майнових прав на об'єкти права інтелектуальної власності) брати участь у формуванні статутного капіталу інноваційних структур різних типів (наукових, технологічних парків, бізнес-інкубаторів тощо).

Постановою Верховної Ради України «Про Програму діяльності Кабінету Міністрів України» від 14.04.2016 р. № 1099-VIII започатковано зміну системи розміщення державного замовлення, зокрема, фінансування закладів вищої освіти залежно від кількості абітурієнтів (система адресності), передбачено надання реальної фінансової та академічної автономії закладам²³³.

З огляду на розвиток в українських закладах вищої освіти фінансової автономії постає потреба в якісних змінах системи фінансування вищої освіти. Зокрема збільшуються вимоги щодо ефективного використання фінансових ресурсів закладу. Тому, спираючись на міжнародний досвід, слід зазначити, що фінансова автономія базується на певних *принципах та підходах*:

- чіткий розподіл постійних і змінних надходжень, що дає можливість раціонально прогнозувати освітню та науково-дослідницьку діяльність закладу вищої освіти;
- формалізований підхід до оцінювання освітньої та науково-дослідницької діяльності закладу;
- розподіл фінансування за освітнім та науковим напрямками (у багатьох країнах наукові дослідження відбуваються лише за кошти грантів);
- фінансування за результатами діяльності;
- активне використання позабюджетних надходжень.

Для оцінювання *фінансової автономії* Європейська асоціація університетів аналізує такі *показники*, як:

- 1) тривалість циклу державного фінансування;
- 2) тип державного фінансування;
- 3) можливість залучати зовнішні кошти на умовах повернення;
- 4) можливість отримувати і розподіляти прибуток;
- 5) можливість мати у власності будівлі;
- 6) вартість навчання на освітніх рівнях бакалавра та магістра, в аспірантурі та докторантурі для студентів із країн ЄС;
- 7) вартість навчання на освітніх рівнях бакалавра та магістра, в аспірантурі та докторантурі для іноземних студентів²³⁴.

Незважаючи на розвиток автономії та фінансової самостійності закладів вищої освіти, основними джерелами фінансування системи вищої освіти є кошти Державного бюджету, *включаючи* доходи від надання закладами платних освітніх послуг, доходи від проведення науково-дослідних робіт та інші джерела доходів.

Вища освіта проходить складний шлях перетворень, а створення та використання *ендавменту* як альтернативного позабюджетного джерела доходу є досить перспективним вектором розвитку.

Українські заклади вищої освіти отримали можливість створювати *сталі фонди – ендавменти*, одержані від благодійних чи інших осіб кошти та інші матеріальні засоби, що призначені для інвестування або капіталізації на строк не менше 36 місяців, пасивні доходи від яких використовуються закладом вищої

²³³ Постанова Верховної Ради України «Про Програму діяльності Кабінету Міністрів України» від 14 квіт. 2016 р. № 1099-VIII [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1099-19>.

²³⁴ Василькова Н. Дослідження автономії університетів у Європі // Н. Василькова // Унів. освіта. – 2011. – № 1. – С. 48–57.

освіти у порядку, визначеному благодійником; також мають право відкривати свої поточні рахунки в державних банках, що сприяє фінансовій автономії.

Ендаумент забезпечує відносну незалежність від разових чи нерегулярних благодійних надходжень, певну фінансову стабільність закладу щодо отримання гарантованого доходу, а також є підставою для формування довготермінових перспективних планів.

Найбільш зацікавлені у створенні ендаументу ті заклади вищої освіти, які спрямовані на іноваційний розвиток, на застосування новітніх технологій, на підвищення конкурентоздатності та рейтинговості свого закладу. Адже ендаумент може фінансово забезпечити стабільне довготривале наукове дослідження, результати якого можна отримати через певний час.

Метою створення ендаумент-фонду є реалізація стратегічно значущих цілей і завдань діяльності закладу вищої освіти – вдосконалення матеріально-технічної бази, підвищення заробітної плати співробітників і стипендій студентів, розвиток науково-дослідницької діяльності тощо.

Серед *основних завдань* ендаументу – створення ефективних і прозорих умов для приватного фінансування сфери освіти з боку фізичних та юридичних осіб, розширення дохідної бази закладів і підвищення їх фінансової стабільності, розвиток фінансового планування діяльності закладу за наявності довгострокового джерела фінансування, забезпечення контролю та моніторингу ефективності використання отриманих коштів. Одержувачем може бути заклад вищої освіти чи наукова установа, а ініціатором створення ендаументу – заклад або суб'єкти приватного сектору – юридичні та фізичні особи, зацікавлені в його розвитку²³⁵.

Основними *перевагами* ендаументу є: залучення приватних інвестицій у вищу освіту (тобто ендаумент може слугувати механізмом приватно-державного партнерства в освітній сфері); створення власних фінансових коштів; недоторканність основного капіталу, а витрачання тільки отриманих доходів; формування фінансового резерву; за наявності ендаументу можна мати переваги в отриманні більш високого статусу організації; можливість різнобічного фінансування спеціальних проектів (будівництво/реконструкція), інноваційної діяльності, заохочення професорсько-викладацькому складу, підвищення заробітної плати основних працівників, залучення кращих кадрів, закупівлі обладнання, навчально-методичних матеріалів; підвищення ефективності управління майном (придбання нерухомості). При цьому забезпечується прозора і зрозуміла структура надходжень, витрат і контролю для благодійників; податкові пільги для благодійників.

Система заходів щодо *трансформації управління вищою освітою* в умовах розвитку фінансової автономії повинна передбачати:

- розроблення іноваційної *стратегії розвитку* національної системи вищої освіти, що включає ефективні економічні механізми забезпечення та підвищення інвестиційної привабливості вищої освіти;
- активну реалізацію *фінансової автономії* закладів вищої освіти на основі необхідних змін в управлінні на національному та інституціональному рівнях;
- модернізацію, розроблення та впровадження *нормативно-правового забезпечення* щодо реалізації фінансової автономії закладів вищої освіти на основі прозорості, підзвітності та відповідальності;
- забезпечення інвестиційної привабливості вищої освіти через надання податкових пільг фізичним та юридичним особам.

Перспективним є розроблення та запровадження моделі багатовекторного фінансування закладів вищої освіти всіх рівнів, типів і видів; ефективні технології управління якістю вищої освіти, що забезпечують його інвестиційну привабливість; підвищення мотивації праці у системі вищої освіти. Адже у сучасному світі «посилюється тенденція до освіти на основі досліджень, розвитку досліджень, у першу чергу, для осучаснення вищої освіти, а через неї людського капіталу, і, в другу чергу, для безпосереднього забезпечення дослідницьких потреб економіки»²³⁶.

Отже, удосконалення політики в сфері управління вищою освітою має бути спрямоване на підвищення якості вищої освіти шляхом модернізації змісту вищої освіти з урахуванням сучасних потреб національного та світового ринків праці та на основі новітніх стандартів вищої освіти; підвищення прозорості

²³⁵ Воробйова О.П. Концептуальні засади ендаументу: поняття, види і принципи діяльності / О.П. Воробйова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К.: НВЦ «Пріоритети», 2014. – № 3. – Додаток 1. – 172 с. – С. 85–88. – Темат. вип. «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу».

²³⁶ Луговий В.І. Тенденції становлення та розвиток врядування у вищій освіті / В.І. Луговий, С.А. Калашнікова, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Автономія та лідерство в Європейському просторі вищої освіти. – Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2014. – № 1. – 128 с. – С. 14–20.

та підзвітності фінансової діяльності закладів вищої освіти, орієнтованої на постійне удосконалення освітніх програм, професійний розвиток академічного та адміністративного персоналу, систем мотивації тощо.

Суть сучасного підходу щодо управління системою вищої освіти має ґрунтуватися на рівноправних партнерських відносинах²³⁷. Фінансова самостійність закладу вищої освіти є рушійною силою забезпечення якості освітніх послуг, підвищення конкурентоздатності, визначення пріоритетних напрямів розподілу коштів.

Проте є потреба щодо розширення інструментів фінансового забезпечення в умовах автономії, адже наявність вибору різних схем фінансування дає змогу обрати оптимальний варіант. Також потрібно запровадити прозору звітність перед громадськістю щодо фінансової активності закладу, що підвищить довіру потенційних інвесторів і покращить імідж та збільшить рейтинговість установи. Набуття фінансової автономії закладу вищої освіти забезпечить більш раціональне використання бюджетного фінансування та активне послуговування додатковими позабюджетними фінансовими інструментами.

2.4. Підготовка керівників закладів освіти у контексті європейської інтеграції

(В.П. Ткаченко)

2.4.1. Особливості та підходи до підготовки керівників закладів освіти в контексті реформування управління освітою: досвід Великобританії

У контексті реформ, що останні роки відбуваються в Україні, проблема підготовки управлінських кадрів набуває особливого значення. Адже на сучасному етапі розвитку суспільства керівник закладу освіти перебуває під впливом таких *чинників*: модернізація та гармонізація законодавства в контексті євроінтеграції, зростання суспільних вимог до закладів освіти, зміна потреб замовників і споживачів освітніх послуг, вплив інформаційно-комунікаційних технологій на систему освіти, посилення міжнародної конкуренції закладів освіти тощо. Діяльність керівника закладу освіти потребує впровадження сучасних підходів до управління та реалізації лідерства й, відповідно, визначення та набуття нових компетентностей управлінця. Перед закладами вищої освіти постають нові запити щодо якісної підготовки керівних кадрів – конкурентоздатних фахівців, освітніх менеджерів європейського рівня, які здатні забезпечити високу результативність управлінської діяльності. У контексті прийняття у 2014 р. нового Закону України «Про вищу освіту»²³⁸ та у 2017 р. Середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 р.²³⁹ забезпечення якості вищої освіти стає загальнодержавним пріоритетом. Це як одна з управлінських функцій, з одного боку, та як умова конкурентоздатної сучасної вищої освіти, з іншого боку, безпосередньо пов'язане з підготовкою управлінців у сфері освіти. Саме від діяльності керівника, його професійної компетентності, лідерських якостей залежить ефективне функціонування та розвиток закладу освіти.

Як зазначає С.А. Калашнікова, зростає суспільний попит на керівників-лідерів, оскільки відсутність лідерського потенціалу в управлінців і низький рівень управлінської культури спричиняють суттєві перешкоди суспільному розвитку, спроможності суспільства здійснювати реформи. Ознаки такої ситуації спостерігаються й в Україні. Саме тому постає критична потреба щодо реновації (оновлення) професійної підготовки управлінців у контексті лідерства, починаючи з переосмислення місії (суспільного призначення) такої підготовки, відображення випереджаючого змісту, використання релевантних методів і засобів навчання та викладання задля отримання необхідних результатів у формі відповідних професійних компетентностей. Реалізація освітніх реформ має бути спрямована на розвиток лідерства у системі освіти. *Освітнє лідерство* слід розглядати у трьох взаємопов'язаних аспектах як:

- лідерство в освіті (діяльність керівників, викладачів, студентів/учнів та, як результат, освітніх закладів-лідерів);
- лідерство для освіти (діяльність батьків й інших стейкхолдерів задля розвитку освіти);

²³⁷ Articles of Association for the European University Association [Electronic resource]: http://www.eua.be/Libraries/default-document-library/swiss_statutes_en_2013_final.pdf?sfvrsn=0.

²³⁸ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

²³⁹ Середньостроковий план пріоритетних дій Уряду до 2020 року [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80#n10>.

• лідерство освіти (діяльність держави щодо забезпечення пріоритетного розвитку освітньої сфери)²⁴⁰.

Великобританія визначається як поки що єдина країна Європейського Союзу, в якій тривалий час на основі результатів системних наукових досліджень успішно функціонує потужна *національна система професійного розвитку керівників закладів вищої освіти*. Значна роль у цьому належить діяльності Фондації лідерства для вищої освіти (англ. Leadership Foundation for Higher Education, LFHE) – експертної інституції національного рівня²⁴¹. LFHE заснована Асоціацією університетів Сполученого Королівства (Universities UK) і Гільдією вищої освіти (GuildHE), органами, що представляють університети та університетські коледжі у Великобританії. Місією LFHE є розвиток і вдосконалення управлінських і лідерських навичок діючих і майбутніх лідерів вищої освіти. LFHE реалізує широкий спектр *програм розвитку*, спрямованих на різні рівні керівних посад у сфері вищої освіти, зокрема програми, орієнтовані на «майбутніх лідерів», на жінок на дослідницьких, викладацьких та управлінських посадах, а також на особливі потреби малих закладів, спеціальні програми розвитку на запити університетів. Програми також включають питання університетських заходів, дослідження проблеми лідерства у закладах²⁴². Для управлінців закладів вищої освіти LFHE пропонує різноманітні програми – довгострокові (кілька місяців) та короткострокові (декілька днів).

Програма для вищого керівництва – *Top Management Programme*²⁴³ є провідною програмою LFHE та демонструє визначний досвід у розвитку стратегічних лідерів у вищій освіті. Понад 50 нинішніх ректорів і проректорів у Великобританії – випускники цієї програми. Багато інших колишніх учасників також посідали керівні посади у закладах вищої освіти. Top Management Programme призначена для керівників вищого рівня та спрямована на розвиток лідерського мислення та отримання відповідної практики. Завдання сприяють активній взаємодії між провідними лідерами сфери вищої освіти та інших секторів, застосуванню нових моделей лідерства, поширенню досвіду освітньої діяльності. Мета – розповсюджувати свій досвід у сфері лідерства, стати ще більш ефективними після повернення до свого закладу вищої освіти. Очікується, що випускники Top Management Programme, будуть здатні демонструвати:

- упевнене лідерство з метою покращення роботи свого університету;
- уміння формувати інституційну стратегію, позицію чи культуру;
- здатність здійснювати зміни через залучення людей;
- знання та досвід міжінституційної співпраці;
- рефлексивний, стратегічний підхід до лідерства.

Тренінг для проректорів, директорів і завідувачів – *Joint workshop for Vice-Chancellors / Principals and Chairs*²⁴⁴ триває одну добу та надає можливість розвитку відносин в університеті. Під час тренінгу надається можливість обговорити найважливіші проблеми зі своїми колегами, які працюватимуть над побудовою власних відносин, і визначити, на що варто звернути увагу при підготовці до вирішення стратегічних та операційних завдань, що стоять перед закладом вищої освіти. Joint workshop for Vice-Chancellors / Principals and Chairs розроблений для керівників та акцентує на важливості міркувань про критичні відносини між управлінцями різних рівнів, спрямованими на уникнення ризиків та посилення можливостей.

Програма із стратегічних фінансів – *Strategic Finance Programme*²⁴⁵ призначена для управлінців, які бажають розвивати свою фінансову та правову грамотність у вищій освіті з метою впевненої роботи у складній сфері управління фінансовими ресурсами. Учасники програми поглиблюють знання фінансової термінології, різних аспектів фінансової діяльності, що сприяє їх інституційному зростанню, ефективності, фінансовій стійкості та здатності до прийняття стратегічних рішень. Strategic Finance Programme орієнтована на керівників закладів вищої освіти, які мають потребу в роз'ясненні стратегічних фінансових питань, а також у їх реалізації.

²⁴⁰ Калашнікова С.А. Концепція лідерства в управлінні освітніми системами / С.А. Калашнікова [Електронний ресурс]: file:///C:/Users/User/Downloads/ocvit_2012_1_17.pdf.

²⁴¹ Калашнікова С.А. Розвиток інституційного потенціалу університетів Сполученого Королівства: діяльність Фондації лідерства для вищої освіти / С.А. Калашнікова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К.: НБЦ «Пріоритети», 2015. – № 2. – Додаток 1 – 200 с. – С. 142–145. – Темат. вип. «Наука і вища освіта». – С. 143.

²⁴² ATHENA Інструментарій: моделі управління [Electronic resource]: <http://ipd.kpi.ua/documents/athena/Моделі%20управління.pdf>.

²⁴³ Top Management Programme [Electronic resource]: <https://www.lfhe.ac.uk/en/programmes-events/index.cfm/tmp42>.

²⁴⁴ Joint workshop for Vice-Chancellors/Principals and Chairs [Electronic resource]: <https://www.lfhe.ac.uk/en/programmes-events/senior-executive-leaders/vicechancellors-principals-chairs.cfm>.

²⁴⁵ The Strategic Finance Programme [Electronic resource]: <https://www.lfhe.ac.uk/en/programmes-events/senior-executive-leaders/Strategic-Finance-Programme.cfm>.

Заплановано, що учасники:

- поглиблюють знання у сфері фінансів у контексті ефективного розвитку та стратегії університету;
- покращать розуміння фінансових факторів і ризиків при прийнятті стратегічних рішень;
- консолідують розуміння ключових фінансових концепцій;
- ознайомляться з фінансовими інструментами, правовими структурами та підходами, їх перевагами та ризиками, в першу чергу з фінансової точки зору.

Теми, що пропонуються до обговорення в рамках *Strategic Finance Programme*:

- Фінансова стратегія – шляхи підтримки і можливості інституційної стратегії. Впровадження концепції фінансової стійкості та основних показників, що використовуються для її вимірювання.
- Аналіз і розуміння рахунків – читання та інтерпретація облікових записів та використання співвідношень для аналізу рахунків, зокрема їх обчислення, інформації про них, недоліків при використанні.
- Планування бізнесу та ресурсів – упровадження інструментів та методів, таких як окупність і дисконтований рух грошових коштів для підтримки прийняття рішень; оцінка проектів та їх життєздатності; розподіл доходів та капітальних ресурсів.
- Розуміння ключових джерел фінансування університетів – обговорення альтернативних джерел фінансування та типів банківських фінансів; ролі зовнішніх радників.
- Партнерство – введення ризиків і переваг до низки діючих моделей, включаючи партнерські відносини за кордоном.

Програма для професіоналів з урядування у вищій освіті – *Governance Professionals in Higher Education*²⁴⁶. Ця п'ятиденна програма дає можливість удосконалити навички спілкування між керівним персоналом, розвинути власні лідерські навички і застосувати теорії лідерства в управлінській діяльності. Ця практична програма комбінує теорію та практику, що дає змогу протягом академічного року обговорювати і досліджувати проблеми, застосовувати знання та розуміння, отримані в Програмі, у практиці в конкретному університеті, а також сприяє обміну ідеями і досвідом у рамках професійної мережі після закінчення Програми.

Матеріали, що розглядаються в рамках програми *Governance Professionals in HE*:

- Теорії лідерства, основна динаміка роботи груп та їх застосування для управлінців.
- Управлінська вертикаль: розвиток лідерських навичок з метою розроблення стратегії управління комунікаціями з заступниками, очільниками керівних органів, проректорами.
- Порушення поведінки та управління нею.
- Ефективне управління в контексті розгляду його як «системи».
- Планування кар'єри у сфері вищої освіти чи в іншому секторі освіти.

Ця Програма відкрита для всіх представників академічного або корпоративного управління в закладі, які бажають розвивати свої лідерські навички та скористатися можливостями, що пропонує Програма.

Програма із перезавантаження врядування – *Rethinking Governance*²⁴⁷ – це п'ятитижневий он-лайн курс, що проводиться спільно з University of York. Курс дає учасникам можливість покращити розуміння контексту вищої освіти та вивчити деякі ключові питання, що вимагають уваги керівників у сфері вищої освіти. Доступ до матеріалів курсу та додаткових ресурсів здійснюється через віртуальне навчальне середовище. Серія дискусійних форумів під керівництвом викладачів з University of York дає змогу учасникам спілкуватися та обмінюватися досвідом з метою вивчення та обговорення ключових питань, зокрема, таких:

- реформування державного сектору освіти;
- зовнішня діяльність закладу освіти;
- управління продуктивністю;
- співпраця та кооперація;
- мережі та об'єднання;
- фокус на майбутнє.

Час навчання, необхідний для завершення курсу, зазвичай триває від 3 до 4 годин на тиждень протягом п'яти тижнів, тобто до 20 годин. Учасники не повинні бути в режимі онлайн в будь-який встановлений час і можуть обирати час для участі в дискусійних форумах самостійно.

²⁴⁶ Governance Professionals in Higher Education [Electronic resource]: <https://www.lfhe.ac.uk/en/programmes-events/senior-executive-leaders/governance-leaders-in-he.cfm>.

²⁴⁷ Rethinking Governance [Electronic resource]: <https://www.lfhe.ac.uk/en/programmes-events/senior-executive-leaders/rethinking-governance.cfm>.

Для керівників шкіл, що, як відомо, є основним постачальником здобувачів вищої освіти, у кожному регіоні Великобританії розроблені стандарти, які описують основні напрями діяльності та перелік компетентностей керівників.

National Standards of Excellence for Headteachers (Національні стандарти досконалості для директорів шкіл, Англія)²⁴⁸ застосовуються до всіх управлінців у сучасній школі. Ці стандарти спрямовані на те, щоб підвищити довіру громадськості до директорів та забезпечити високі академічні стандарти у школах країни. Стандарти використовуються як керівництво для підтримки найкращих практик, тлумачаться в контексті кожного окремого управлінця та школи, релевантні для всіх керівників, незалежно від тривалості служби на посаді. Стандарти можуть використовуватися для:

- формування власної практики та професійного розвитку керівників у школі та за її межами;
- інформування про оцінку керівників;
- підтримки набору та призначень;
- забезпечення основи для підготовки керівників середньої ланки, які прагнуть до керівництва.

Управлінці займають впливове становище в суспільстві та формують педагогічну професію. Вони є провідними професіоналами та важливими особами в спільнотах, де працюють. Значення та амбіції директорів визначаються досягненнями шкіл. Вони несуть відповідальність за виховання нинішніх та майбутніх поколінь дітей. Їх управління має вирішальний вплив на якість викладання та досягнення учнів. Директори є прикладами професійної поведінки та практики для вчителів в аспекті мінімізації навантаження на вчителя та високоякісного безперервного професійного розвитку персоналу. Вони забезпечують середовище для зразкової поведінки учнів, встановлюють стандарти та формують очікування щодо високих академічних стандартів всередині та за межами власних шкіл, визнаючи відмінності та поважаючи культурну різноманітність у сучасній Великобританії. Директори разом з тими, хто відповідає за управління, є «опікунами» національних шкіл.

National Standards of Excellence for Headteachers включають *чотири напрями діяльності* керівника закладу освіти:

- Якість і знання;
- Учні та співробітники;
- Системи та процеси;
- Власне удосконалення шкільної системи.

У кожному напрямі прописані шість ключових характеристик (компетентностей) для керівників.

Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development (Стандарти для лідерства та менеджменту: підтримка розвитку лідерства та менеджменту, Шотландія)²⁴⁹ визначають, що директор виступає як провідний фахівець у школі та місцевій владі, а також відіграє провідну роль у рамках більш широкої мережі послуг для дітей. Директори скеровують шкільну спільноту, щоб створити, підтримати та підвищити рівень культури навчання, завдяки яким кожен учень зможе навчатися ефективно та розкривати свій потенціал, зокрема у вищій освіті.

Відповідно до візії та цінностей школи директор, працюючи з іншими:

- створює, підтримує та підвищує культуру самооцінки для вдосконалення школи;
- розвиває потенціал персоналу для підтримки культури та практики навчання;
- забезпечує умови для постійного високоякісного навчання для всіх учнів;
- вибудовує та підтримує партнерські стосунки з учнями, сім'ями та партнерами для задоволення потреб усіх учнів;
- ефективно розподіляє ресурси відповідно до визначених стратегічних та операційних пріоритетів.

У всіх цих сферах управлінці сприяють лідерству для вдосконаленню шкіл.

²⁴⁸National standards of excellence for headteachers [Electronic resource]: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396247/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf.

²⁴⁹ The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development [Electronic resource]: <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-leadership-and-management-1212.pdf>.

National Standards for Headteachers (Національні стандарти для директорів шкіл, Північна Ірландія)²⁵⁰

визначають основну мету директора як забезпечення професійного лідерства та управління школою. Це сприяє розвитку умов, за яких школа може досягти високих результатів у всіх сферах роботи. Для досягнення такого успіху управлінець повинен сприяти високоякісній освіті, ефективно керуючи навчанням та використовуючи індивідуальний підхід до навчання для реалізації потенціалу всіх учнів. Директори повинні заснувати культуру, що сприяє досягненню досконалості, рівності та високих очікувань усіх учнів. Керівник – провідний професіонал у школі, він визначає візію та напрям діяльності школи, забезпечує управління та організацію для досягнення цілей та завдань, несе відповідальність за оцінку діяльності школи, визначення пріоритетів для постійного вдосконалення та підвищення стандартів, забезпечення рівних можливостей для всіх, розроблення політики та реалізацію практики, забезпечення ефективного використання ресурсів для досягнення цілей і завдань школи, а також для щоденного управління школою.

Спрямованість на майбутнє. Критично важливою роллю керівництва є розроблення стратегічного плану, що надихає та мотивує учнів, працівників і всіх інших членів шкільної спільноти. Він має виражати основні освітні цінності та моральні цілі, об'єднувати цінності та вірування зацікавлених сторін та аспекти найбільш інноваційного мислення і практики щодо навчання. Процес стратегічного планування має вирішальне значення для підтримки вдосконалення школи та забезпечення того, щоб школа розвивалася на користь своїх учнів.

Управління навчанням і викладанням. Директори несуть відповідальність за покращення якості навчання й викладання та досягнення учнів. Це передбачає високий рівень як очікувань, так і моніторингу оцінки якості результатів навчання. Сформована культура навчання дасть змогу учням стати ентузіастами, ефективними, незалежними, зацікавленими у навчанні впродовж усього життя.

Саморозвиток і співпраця. Стосунки та спілкування важливі для управління, оскільки директори здійснюють керівництво, зокрема через підлеглих. Ефективні директори чітко вибудовують свої стосунки. Головним завданням є створення професійної освітньої спільноти, що дає можливість іншим досягти успіху. Завдяки ефективному безперервному професійному розвитку керівник підтримує всіх співробітників у їх прагненні досягти високих результатів. Власний постійний професійний розвиток сприяє розвитку лідерських навичок.

Управління організацією. Керівники повинні забезпечувати ефективну організацію та управління школою, шукати шляхи вдосконалення організаційних структур. Школа, люди та ресурси в ній повинні бути організовані та забезпечувати ефективне і безпечне освітнє середовище. Відповідальне керівництво передбачає повторний аналіз ролей та обов'язків тих людей, які працюють у школі, для посилення потужності людських ресурсів. Директори повинні також прагнути побудувати успішні організації через ефективне співробітництво з іншими.

Забезпечення підзвітності. Завдяки цінностям, що лежать в основі лідерства, директори несуть відповідальність перед усією шкільною спільнотою. Керівники підзвітні широкому колу груп, зокрема учням, батькам, опікунам, вищому керівництву і працівникам. Директори відповідають за забезпечення високоякісної освіти для учнів, сприяють колективній відповідальності в усьому шкільному співтоваристві та розширенню освітньої діяльності, а також несуть юридичну відповідальність за результати своєї роботи.

Зміцнення громади. Діяльність школи у соціальному контексті безпосередньо впливає на те, що відбувається всередині школи. Шкільне керівництво повинно взяти на себе зобов'язання співпрацювати з внутрішньою та зовнішньою шкільною спільнотою для забезпечення якості освіти. Директори мають співпрацювати з іншими школами з метою обміну досвідом та привнесення позитивних змін у заклади освіти. Вони повинні співпрацювати як на стратегічному, так і на оперативному рівнях з батьками та опікунами, а також з різними агентствами для забезпечення благополуччя всіх дітей. Керівники поділяють відповідальність за лідерство у більш широкій освітній системі та повинні пам'ятати, що вдосконалення шкіл та розвиток громади є взаємозалежними. Молоді люди повинні мати як кваліфікацію, так і готовність зайняти своє місце як активні громадяни, що сприятимуть соціальному, економічному, екологічному та моральному здоров'ю громади.

У *Revised National Standards for Headteachers* (переглянуті Національні стандарти для директорів шкіл, Уельс)²⁵¹ узяті до уваги зміни до National Standards for Headteachers Англії та Шотландії. Стандарти розроблені з метою забезпечення основи для професійного розвитку та діяльності керівників відповідно до National Professional Qualification for Headship, NPQH (Національна професійна кваліфікація для керівників)²⁵². Вони також допомагають у процесах відбору, набору та управління роботою директорів і чітко визначають, що слід очікувати від керівників.

Розроблення стратегічного напрямку. Конструктивне мислення та фокус на майбутнє має важливе значення для ефективного управління. Директор повинен створити спільне та корпоративне стратегічне бачення, що надихає та мотивує всіх членів шкільної спільноти. Це бачення має містити освітні цінності та моральну мету директора та керівного складу для розвитку школи.

Управління навчанням і викладанням. Забезпечення ефективного навчання є метою діяльності школи. Директор, працюючи з колективом, створює умови для підтримки ефективного навчання як учнів, так і колег. Керівники несуть безпосередню відповідальність за якість навчання, викладання та досягнення учнів. Це передбачає встановлення високих цілей і моніторингу та оцінки якості результатів навчання.

Розвиток і співпраця. Ефективні стосунки особливо важливі для керівництва, оскільки вчителі працюють з усією шкільною спільнотою. Головне завдання передбачає побудову професійної освітянської спільноти. Завдяки ефективному управлінню та безперервному професійному розвитку керівник дає змогу всім співробітникам досягти високих стандартів. Провідні вчителі повинні бути схильні до власного постійного професійного розвитку, щоб забезпечити здатність вирішувати складні завдання відповідно до їх ролі та розвивати асортимент необхідних лідерських навичок та дій.

Управління школою. Директори забезпечують ефективну організацію та управління в школі, яку очолюють. Необхідно, щоб люди і ресурси були організовані та могли створити ефективне і безпечне навчальне середовище. Керівник повинен визначати політику закладу освіти та забезпечувати ефективне використання наявних ресурсів і фінансування.

Забезпечення підзвітності. Директори несуть відповідальність перед керівним органом управління школою, учнями, батьками за якість шкільної освіти, а також перед усією громадою. Крім того, керівники відповідальні за забезпечення колективної відповідальності – визнання всіма членами шкільного співтовариства відповідальності за внесок у результати діяльності школи.

Посилення суспільного фокусу. Керівники мають пам'ятати, що діяльність школи та громади є взаємозалежними та передбачають ефективну співпрацю між усіма зацікавленими сторонами. Директори повинні заохочувати та співпрацювати з іншими школами і організаціями, щоб упроваджувати у своїй школі кращий досвід інших колег.

Кожен із стандартів розроблений відповідно до сучасних потреб освітнього середовища, спрямований на підвищення якості управління закладом освіти та якості надання освітніх послуг у межах конкретного закладу. З метою виконання таких стандартів у кожному регіоні Великобританії існують університети, у яких функціонують *спеціально розроблені програми підготовки керівників закладів освіти*.

Станом на 2017 р. *магістерську підготовку керівників закладів освіти в Англії* здійснюють 19 університетів:

1. University of Warwick, програма «Освітнє лідерство та менеджмент» (Educational Leadership and Management)²⁵³;
2. University of Leicester, програма «Освітнє лідерство» (Educational Leadership)²⁵⁴;
3. Newcastle University, програма «Освітнє лідерство» (Educational Leadership)²⁵⁵;
4. Northumbria University, програма «Освіта та лідерство» (Education with Leadership)²⁵⁶;
5. University of Buckingham, програма «Освітнє лідерство» (Educational Leadership)²⁵⁷;

²⁵¹ Revised National Standards for Headteachers in Wales [Electronic resource]: <http://gouo.prostoy.biz/doc/news/100319natstandardscircularen.pdf>.

²⁵² National Professional Qualification for Headship (NPQH) [Electronic resource]: <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headship-npqh>.

²⁵³ MA in Educational Leadership and Management [Electronic resource]: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/ces/prospective/postgraduate/taught/edleadership/>.

²⁵⁴ Educational Leadership [Electronic resource]: <http://www2.le.ac.uk/study/postgrad/distance/education/edleadership>.

²⁵⁵ Educational Leadership [Electronic resource]: <http://www.ncl.ac.uk/postgraduate/courses/degrees/educational-leadership-pgcert/#profile>.

²⁵⁶ Education with Leadership [Electronic resource]: <https://www.northumbria.ac.uk/study-at-northumbria/courses/education-with-leadership-ft-dtldp6/#modules>.

6. Sheffield Hallam University, програма «Адміністративне бізнес-управління у сфері освіти» (Executive MBA (Education))²⁵⁸;
 7. Bath Spa University, програма «Освітнє лідерство та менеджмент» (Education: Leadership and Management)²⁵⁹;
 8. University of Huddersfield, програма «Лідерство у сфері освіти та громадських послуг» (Leadership in Education and Public Services)²⁶⁰;
 9. Manchester Metropolitan University, програма «Освітнє лідерство та менеджмент» (Educational Leadership and Management)²⁶¹;
 10. University of Chester, програма «Освітнє лідерство» (Educational Leadership)²⁶²;
 11. Birmingham City University, програма «Глобальний освітній менеджмент» (Global Education Management)²⁶³;
 12. University of Gloucestershire, програма «Освітнє лідерство» (Educational Leadership)²⁶⁴;
 13. Roehampton University, програма «Освітнє лідерство та менеджмент» (Education Leadership and Management)²⁶⁵;
 14. York St John University, програма «Шкільне лідерство» (School Leadership)²⁶⁶;
 15. University of Worcester, програма «Лідерство та менеджмент в освіті» (Leadership and Management (Education))²⁶⁷;
 16. Staffordshire University, програма «Освітнє лідерство та менеджмент» (Educational Leadership and Management)²⁶⁸;
 17. University of Cumbria, програма «Національна професійна кваліфікація для вищого керівництва» (NPQ Senior Leadership)²⁶⁹;
 18. Anglia Ruskin University, програма «Освітнє лідерство і менеджмент» (Educational Leadership and Management)²⁷⁰;
 19. University of Bolton, програма «Освітній менеджмент» (Educational Management)²⁷¹.
- Магістерські програми з підготовки керівників закладів освіти в Уельсі* реалізуються в двох університетах:
- Cardiff Metropolitan University, програма «Освіта (Лідерство і менеджмент)» (Education (Leadership and Management))²⁷²;
 - University of South Wales, програма «Лідерство і менеджмент (Освіта)» (Leadership and Management (Education))²⁷³.

²⁵⁷ Educational Leadership [Electronic resource]: [http://www.buckingham.ac.uk/humanities/med/educationalliership](http://www.buckingham.ac.uk/humanities/med/educationalladership).

²⁵⁸ Executive MBA (Education) [Electronic resource]: <https://www.shu.ac.uk/study-here/find-a-course/executive-mba-education>.

²⁵⁹ Education: Leadership and Management [Electronic resource]: <https://www.bathspa.ac.uk/schools/education/courses/postgraduate/education-leadership-and-management>.

²⁶⁰ Leadership in Education and Public Services [Electronic resource]: <http://www.hud.ac.uk/courses/2016-17/full-time/postgraduate/leadership-in-education-and-public-services-ma/>.

²⁶¹ Educational Leadership and Management [Electronic resource]: <http://www2.mmu.ac.uk/study/postgraduate/taught/2016/13628/>.

²⁶² Educational Leadership [Electronic resource]: <http://www.chester.ac.uk/postgraduate/educational-leadership>.

²⁶³ Global Education Management [Electronic resource]: <http://www.bcu.ac.uk/courses/global-education-management-ma>.

²⁶⁴ Educational Leadership [Electronic resource]: <http://www.glos.ac.uk/courses/postgraduate/eel/pages/educational-leadership-postgraduate-certificate-postgraduate-diploma-med.aspx>.

²⁶⁵ Education Leadership and Management [Electronic resource]: <http://www.roehampton.ac.uk/postgraduate-courses/education-leadership-and-management/index.html>.

²⁶⁶ School Leadership [Electronic resource]: <http://www.yorks.ac.uk/pdf/School%20Leadership%20DL.pdf>.

²⁶⁷ Leadership and Management (Education) [Electronic resource]: <http://www.worcester.ac.uk/courses/leadership-and-management-education.html>.

²⁶⁸ Educational Leadership and Management [Electronic resource]: <http://www.staffs.ac.uk/course/education-tcm4213715.jsp>.

²⁶⁹ NPQ Senior Leadership [Electronic resource]: <https://www.cumbria.ac.uk/study/courses/postgraduate/senior-leadership/>.

²⁷⁰ Educational Leadership and Management [Electronic resource]: <http://www.anglia.ac.uk/study/postgraduate-taught/educational-leadership-and-management>.

²⁷¹ Educational Management [Electronic resource]: <http://courses.bolton.ac.uk/Details/Index/1568>.

²⁷² Education (Leadership and Management) [Electronic resource]: [http://www.cardiffmet.ac.uk/education/courses/Pages/Education-\(with-pathways\)---MA.aspx](http://www.cardiffmet.ac.uk/education/courses/Pages/Education-(with-pathways)---MA.aspx).

²⁷³ Leadership and Management (Education) [Electronic resource]: <http://courses.southwales.ac.uk/courses/1231-ma-leadership-and-management-education>.

У *Шотландії* діє спеціальна магістерська програма підготовки управлінців у сфері освіти «Освітнє лідерство (із спеціалізацією для керівників)» (Educational Leadership (with Specialist Qualification for Headship)), що запроваджена в University of Stirling²⁷⁴.

Магістерська програма з підготовки керівників «Освітнє лідерство» (Educational Leadership) є і в *Північній Ірландії*, її пропонує університет Queen's University, Belfast²⁷⁵.

У Великобританії кожний заклад самостійно ухвалює рішення щодо вимог для вступників, наприклад, щодо встановлення рівня потрібної кваліфікації для отримання місця на курсі, та відповідає за власні процедури прийому.

Критерії вступу. На основі аналізу умови вступу на зазначені освітні програми ідентифіковано основні критерії, за якими здійснюється набір:

- наявність диплому про вищу освіту (принаймні ступінь бакалавра) не нижче рівня 2:1 (в окремих випадках 2:2);

- наявність сертифікатів тестів з англійської мови IELTS (у середньому 6.5 або вище);

- досвід роботи на посаді управлінця.

Оскільки програми підготовки управлінців у Великобританії практикоорієнтовані, то в багатьох університетах існує вимога щодо роботи у закладі освіти під час навчання (на адміністративній чи викладацькій посаді).

Структура програм. Програми з підготовки управлінців у сфері освіти мають схожі структури та поділяються на блоки:

- основні модулі (навчальні дисципліни);
- додаткові модулі (за вибором);
- індивідуальний дослідницький проект.

Наприкінці кожного модуля студенти виконують підсумкове завдання, яке може бути індивідуальним чи колективним. На самостійне опрацювання виділяється близько 70 % навчальних годин, на лекційні та семінарські заняття – близько 30 %. Зміст модулів відрізняється в залежності від програми підготовки. Наприклад, освітні програми Educational Leadership та Educational Management покликані забезпечити набуття компетентностей щодо здійснення управлінської діяльності в контексті парадигми лідерства, а програми з адміністрування у сфері освіти спрямовані на генерування знань та розвиток компетентностей в сфері ділового адміністрування, розвиток навичок управління фінансами, планування часу, бюджету, оцінки ризиків і розроблення стратегії розвитку закладу освіти тощо. Оцінювання студентів здійснюється за результатами виконання презентацій, незалежних проектів, підготовки есе, портфолію, інколи бізнес-кейсів. Також нерідко проводяться тьюторські заняття: заняття невеликої групи студентів з одним наставником протягом усього навчального періоду. Тьютор (наставник) тримає в полі зору успішність студента, формування його як фахівця.

Кожного року програми переглядаються та змінюються. Ще кілька років тому університети пропонували більше різноманіття освітніх програм для управлінців, проте вони були спрямовані на розвиток конкретних компетентностей (адміністрування, фінанси, бізнес-спрямування тощо). Наразі спостерігається тенденція до розширення освітнього контенту програм – модулі більш спрямовані на розвиток загальних компетентностей управлінців, особлива увага приділяється розвитку лідерських навичок, управлінню стосунками в колективі, розподіленому лідерству та формуванню навичок стратегічного планування діяльності конкретного закладу освіти.

Форми навчання. Найбільш розповсюдженими формами навчання є денна (full-time) та заочна (part-time). Вони відрізняються тривалістю навчання. Навчання за full-time триває 1 рік (до 1,5 років в окремих випадках). На опанування програми в форматі part-time надається до 5 років (проте, у більшості випадків навчання триває 2–3 роки). Також в університетах активно використовують дистанційне (онлайн) навчання загальною тривалістю до 3 років.

Документи про освіту. Програми підготовки відрізняються не лише змістом модулів і формами навчання, а також документами про вищу освіту, що студенти отримують після закінчення певної академічної програми та присудження відповідного академічного ступеня (див. *табл. 2.2.1*).

²⁷⁴Educational Leadership (with SQH) [Electronic resource]: <http://www.stir.ac.uk/postgraduate/programmeinformation/prospectus/education/educationalleadershipwithsqh/>.

²⁷⁵Educational Leadership [Electronic resource]: <http://www.qub.ac.uk/directorates/media/Media,531853,en.pdf#search=Educational%20Leadership>.

Таблиця 2.2.1

Класифікація академічних ступенів у Великій Британії

Назва академічного ступеню	Рівень	Особливості академічного ступеню
First-Class Honours	1 st	Ступінь з відзнакою першого рівня
Second-class Honours, upper division	2:1	Ступінь з відзнакою другого рівня, вища межа
Second-class Honours, lower division	2:2	Ступінь з відзнакою другого рівня, нижча межа
Third-class Honours	3 rd	Ступінь з відзнакою третього рівня
Ordinary Degree	Pass	Звичайний ступінь (як залік)

Найбільш розповсюдженими є два види дипломів, залежно від зорієнтованості підготовки: Master of Arts та Master of Sciences. У деяких університетах можна отримати Postgraduate Diploma та Postgraduate Certificate.

Кваліфікації за дипломами та сертифікатами про вищу освіту відповідають 7 рівню Рамки кваліфікацій вищої освіти у Англії, Уельсі та Північній Ірландії (The Framework for Higher Education Qualifications of Degree-Awarding Bodies in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ)²⁷⁶ та 11 рівню Рамки кваліфікацій закладів вищої освіти у Шотландії (The Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in Scotland (FQHEIS)²⁷⁷), але відрізняються обсягом проведеного дослідження та результатами навчання. Certificate (сертифікат) зазвичай означає, що обсяг навчального навантаження для проведення дослідження еквівалентний не менш, ніж одній третині, а Diploma (диплом) – не менше, ніж двом третинам навчального навантаження за навчальний рік програми.

Здійснювши аналіз освітніх програм можна виокремити основні *компетентності*, що є необхідними для майбутніх управлінців та на розвиток яких спрямовані програми підготовки керівників закладів освіти, а саме: концептуальне мислення; дієвість і результативність; стійкість та емоційна зрілість; фокус на майбутнє; формування корпоративної культури; прийняття рішень; упровадження інновацій та змін у роботу організації; розроблення стратегій та планування; управління освітнім процесом у контексті поточних освітніх реформ; уміння використовувати методи мотивації персоналу; здійснювати управління закладом освіти в контексті парадигми лідерства.

2.4.2. Профілі випускників програм підготовки керівників закладів освіти

Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність реформаційних процесів в освітній галузі, спрямованих на досягнення найкращих освітніх стандартів, розроблення нової моделі управління освітою – відкритої, демократичної, орієнтованої на розвиток самостійності та самодостатності особистості, її творчої активності з метою зміцнення демократичних основ громадянського суспільства. Така позиція потребує від сучасної освіти серйозних реформаційних кроків щодо оновлення механізмів управлінської діяльності²⁷⁸.

За словами В. Лугового «...управління освітою – це цілеспрямована зміна її стану. Ефективне і результативне управління потребує знання природи об'єкта управління, наявності відповідної інформації для прийняття управлінських рішень, механізмів та ресурсів їх реалізації»²⁷⁹.

Реформування системи освіти України передбачає зміну вимог до керівників сфери освіти. Як наслідок, мають змінитися завдання й зміст професійної підготовки управлінців. Актуальною сьогодні стає переорієнтація підготовки керівників сфери освіти на компетентнісну модель навчання. Головним аргументом на користь запровадження компетентнісного підходу є його практична зорієнтованість. Компетентний фахівець відрізняється тим, що не лише володіє певним рівнем знань, умінь і навичок, а й

²⁷⁶ The Framework for Higher Education Qualifications of Degree-Awarding Bodies in England, Wales and Northern Ireland [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Framework-Higher-Education-Qualifications-08.pdf>.

²⁷⁷ The framework for qualifications of higher education institutions in Scotland [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/FQHEIS-June-2014.pdf>.

²⁷⁸ Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади. Монографія / І.І. Драч. — К.: «Дорадо-Друк», 2013. — 456 с.

²⁷⁹ Луговий В. І. Управління освітою / В.І. Луговий // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 944–945.

здатний реалізувати їх у своїй професійній діяльності. Крім того, запровадження компетентнісної моделі навчання відкриває можливості щодо перевірки результативності, технологічності та ефективності навчання²⁸⁰.

Як визначено в Законі України «Про вищу освіту», «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти»²⁸¹.

Це визначення корелюється із визначенням компетентності за Проектом ЄС Тюнінг – як динамічної комбінації знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою програмою²⁸². Компетентності покладені в основу опису кваліфікації випускника. Тож підготовка керівника закладу освіти на основі компетентнісного підходу має бути спрямована на розвиток його професійної компетентності, що, в свою чергу, забезпечує можливість здійснення ним ефективної управлінської діяльності.

На сьогодні загальноприйнятим є поділ компетентностей на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences) та загальні компетентності (generic competences, transferable skills). Перші залежать від предметної області, саме вони визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника, роблять кожну освітню програму індивідуальною. Але існують й інші, не менш важливі, компетентності, якими студент оволодіває в процесі виконання даної освітньої програми, але вони носять універсальний, не прив'язаний до предметної області характер. Це, наприклад, здатність до навчання, самоосвіти, креативність, володіння іноземними мовами, інформаційними технологіями тощо. Загальні компетентності повинні бути збалансованими із фаховими компетентностями, а при розробленні освітніх програм їх розвиток обов'язково повинен бути запланований²⁸³.

Підготовка управлінців у сфері освіти, зокрема у Великобританії, здійснюється на магістерському рівні. Нижче наведено опис основних загальних компетентностей та їх характеристика для другого циклу вищої освіти (згідно з Дублінськими дескрипторами)²⁸⁴:

1. Знання і розуміння: забезпечують основу, або можливості, для розроблення певної новизни в процесі розвитку або застосування ідей, часто в контексті досліджень.
2. Застосування знань і розуміння: демонструється через можливості розв'язувати проблеми у нових або маловідомих сферах у рамках більш широкого (або міждисциплінарного) контексту.
3. Формулювання суджень: засвідчує здатність інтегрувати знання та обговорювати їх комплексність (складність), формулювати судження на основі неповних даних.
4. Комунікації: як обмін науковими знаннями й науковими висновками та їхнє донесення (в обмеженому масштабі) до фахівців і не фахівців (у формі монологу).
5. Здатність до навчання (навчальні вміння і навички): розвинуті до такої міри, за якої можливе здійснення самокерованого чи самостійного навчання²⁸⁵.

Рівень (восьмий за Законом України «Про освіту») Національної рамки кваліфікацій²⁸⁶, якому відповідають кваліфікації магістерського освітнього рівня, має таку характеристику: здатність розв'язувати складні задачі та проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог. Нижче надано опис цього рівня за категоріями компетентностей (див. *табл. 2.2.2*).

²⁸⁰ Луговий В.І. Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. – К. : Пед. думка, 2012. – С. 23–38.

²⁸¹ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

²⁸² Tuning Educational Structures in Europe: Competences [Electronic resource]: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>.

²⁸³ Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

²⁸⁴ Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards [Electronic resource]: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf.

²⁸⁵ Сацик В. Дублінська модель універсальних характеристик компетенцій (Дублінські дескриптори) / В. Сацик [Електронний ресурс]: http://www.edu-trends.info/dublin_descriptors/.

²⁸⁶ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листоп. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>

Таблиця 2.4.2

**Опис кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій,
що відповідає магістерському освітньому рівню**

<i>Рівень</i>	<i>Знання</i>	<i>Уміння</i>	<i>Комунікація</i>	<i>Автономність і відповідальність</i>
8	<p>Спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи;</p> <p>критичне осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності та на межі предметних галузей</p>	<p>Розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог;</p> <p>проведення дослідницької та/або інноваційної діяльності</p>	<p>Зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються;</p> <p>використання іноземних мов у професійній діяльності</p>	<p>Прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування;</p> <p>відповідальність за розвиток професійного знання і практик, оцінку стратегічного розвитку команди;</p> <p>здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним</p>

Отже, на основі аналізу викладеного матеріалу можна сформулювати компетентності випускників програм підготовки керівників закладів освіти. У доповнення до переліку компетентностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій для майбутніх керівників закладів як вищої, так і середньої освіти можна виділити *спільні* компетентності – загальні, проте фахові компетентності будуть відрізнятися, зважаючи на специфіку діяльності закладів (див. *табл. 2.2.3*).

Таблиця 2.2.3

Програмні компетентності випускників програм підготовки керівників закладів освіти

<i>I. Загальні компетентності</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. Знання та розуміння освітньої галузі та управлінської професії. Здатність розв'язувати складні задачі та проблеми в галузі освіти та приймати обґрунтовані рішення в контексті невизначеності умов і вимог. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети. Здатність генерувати нові ідеї (креативність), проводити дослідження та здійснювати інновації. Здатність ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації. Бути зразковим лідером: чесним, творчим, стійким. 	
<i>II. Фахові компетентності</i>	
<i>для керівників закладів середньої освіти</i>	<i>для керівників закладів вищої освіти</i>
<ul style="list-style-type: none"> Здатність упроваджувати національну та місцеву освітню політику, враховуючи особливості розвитку окремого закладу, специфіку кадрового складу, вікові особливості учнів, очікування стейкхолдерів. 	<ul style="list-style-type: none"> Здатність упроваджувати політику Європейського простору вищої освіти, національну освітню політику, враховуючи особливості розвитку закладу, очікування стейкхолдерів.

<ul style="list-style-type: none"> • Здатність розвивати заклад, засновуючись на політичній та фінансовій обізнаності. • Здатність до стратегічного планування та управління закладом. • Здатність раціонально й ефективно використовувати людські та матеріальні ресурси для досягнення цілей відповідно до стратегічного плану розвитку закладу. • Здатність реалізувати управління на основі принципів розподіленого лідерства, зокрема делегування повноважень і розподіл обов'язків між працівниками закладу, прийняття обґрунтованих рішень за результатами роботи створених робочих груп. • Здатність створити умови безперервного професійного розвитку працівників закладу в атмосфері підтримки та мотивації. 	<ul style="list-style-type: none"> • Здатність працювати в міжнародному контексті. • Здатність розробляти та управляти проектами. • Здатність розробляти стратегію розвитку закладу, застосовуючи знання та навички з управління організацією, фінансами, якістю, оцінки ризиків, інтернаціоналізації тощо. • Здатність упроваджувати освітній маркетинг, підприємницькі та інноваційні підходи. • Здатність до безперервного професійного розвитку та навчання в контексті розвитку вищої освіти на глобальному, регіональному, національному та інституційному рівнях. • Здатність демонструвати та підтримувати в діяльності співробітників закладу професійну поведінку й етику. • Здатність реалізувати управління на основі принципів розподіленого лідерства, зокрема делегування повноважень і розподіл обов'язків між керівниками різного рівня, працівниками закладу, прийняття обґрунтованих рішень за результатами роботи створених робочих груп. • Здатність створити умови безперервного професійного розвитку працівників закладу в контексті забезпечення якості вищої освіти.
--	--

Таким чином, компетентне управління є одним із ключових факторів розвитку системи освіти та значною мірою впливає на підвищення конкурентоздатності закладів освіти і привабливості освітніх послуг. Пріоритетними завданнями перед освітньою галуззю постають розвиток людського потенціалу, забезпечення нового рівня якості освіти, формування високоосвіченої особистості. У цьому контексті підготовка керівників закладів освіти стає ще більш актуальною. Шляхом аналізу змісту тренінгових програм Leadership Foundation for Higher Education для керівників закладів вищої освіти, нормативних документів щодо стандартів для директорів шкіл (Standards for Headteachers), що діють в Англії, Шотландії, Північній Ірландії, Уельсі та змісту програм підготовки управлінців у сфері освіти у 23 університетах Великобританії визначено, що компетентнісний підхід є основним у підготовці таких фахівців.

Тренінгові програми Leadership Foundation for Higher Education для керівників закладів вищої освіти в більшій мірі є короткотривалими (від кількох днів до трьох місяців) та спрямовані на розвиток у слухачів окремих компетентностей (фінансової, управлінської, адміністративної, комунікаційної тощо).

Стандарти для директорів у Англії, Шотландії, Північній Ірландії та Уельсі розбиті на блоки, у кожному з яких визначені компетентності для директорів шкіл. Проаналізувавши ці документи, можна виділити такі основні компетентності: концептуальне мислення, дієвість та результативність, стійкість та емоційна зрілість, фокус на майбутнє, уміння приймати рішення; упровадження інновацій та змін в організації; розроблення стратегій та планування; управління освітнім процесом у контексті реформ; уміння використовувати методи мотивації персоналу; здійснювати управління закладом освіти в контексті парадигми лідерства. Університети, що здійснюють підготовку управлінців, пропонують програми спрямовані на розвиток визначених у Стандартах компетентностей.

Спостерігається тенденція до розширення вузькопрофільних програм, з фокусом на розвиток певної компетентності, наприклад з фінансового чи бізнесового адміністрування. Умови вступу, документи про освіту та форми навчання залежать від тривалості та змістової наповненості програм.

Здійснений аналіз дає змогу визначити компетентності для керівників закладів вищої та середньої освіти, виділити блок спільних загальних компетентностей. Фахові ж компетентності запропоновано розділити та визначити окремо, урахувавши специфіку діяльності управлінця в університеті та школі.

Висновки до Розділу 2

1. Суперечність між двома лініями розвитку суспільної свідомості – духовно-гуманістичною та утилітарно-меркантильною – призводить до дихотомії освіти: з одного боку, зорієнтованої на розвиток інтелектуальних здібностей і моральне вдосконалення людини, з другого – на засвоєння практичних, професійних навичок. Зазначена суперечність віддзеркалює практичну дихотомію чинників і стратегій розвитку: «модель культури» та «модель ринку».

2. Нормативи, стандарти і наукометричний підхід як формалізовані й кількісні (не якісні) не повною мірою відображають якість вищої освіти.

3. Наздоганяюча модель модернізації, яка де-факто є домінантною в освітній політиці України останнім часом, є неефективною з огляду на сукупний суспільний ефект.

4. Одним із ключових напрямів сучасної освітньої політики має стати досягнення консенсусу в питанні ієрархії змістових пріоритетів освітньої сфери щодо якості вищої освіти.

5. Сфера вищої освіти України потребує розроблення і впровадження національної системи забезпечення якості задля підвищення конкурентоздатності вищої освіти, стримання відтоку «мізків» та збереження інтелектуального потенціалу в Україні.

6. Концепція реалізації студентоцентризму вищої освіти через її стандартизацію має реалізовуватися шляхом запровадження класифікації, кодифікації, кредитації, акредитації і сертифікації освітніх програм, їх складових, а також їхнього загальнонаціонального обліку.

7. Концептуальний підхід до якості освіти на підставі «визначення кількості фахівців, потрібних для економіки і суспільства» є недостатнім – необхідно також враховувати наявні можливості й ресурси для забезпечення якісної, конкурентоспроможної освіти. Концепція рейтингового оцінювання якості вищої освіти потребує визначення критеріїв та показників, важливих для розвитку закладів вищої освіти в умовах глобалізації.

8. В Україні зниження якості вищої освіти зумовлене об'єктивними причинами, зокрема, відсутністю у переважній більшості університетів мотивації до забезпечення якісної вищої освіти. Зміни у вищій освіті матимуть лише косметичні ознаки доти, доки не буде реформовано ринок праці й не з'явиться реальна конкуренція, у вищій освіті також.

9. Неякісну вищу освіту спричиняє низька конкуренція на ринку праці, а реальна ринкова конкуренція можлива за умови значного зростання заробітних плат, що дає змогу залучати найкращих фахівців з усіх регіонів світу.

10. Попит на освітні послуги не відповідає завданням закладів вищої освіти і на сучасному етапі зумовлює неготовність науково-педагогічного товариства та зацікавлених сторін до істотних змін і вимог нового Закону України «Про вищу освіту».

11. Запровадження систем внутрішнього забезпечення якості вищої освіти має базуватися на основі посилення інституційної спроможності університетів шляхом концентрації людських, фінансових, матеріально-технічних, дослідницько-інноваційних, організаційних ресурсів.

12. Побудова вітчизняної системи забезпечення якості вищої освіти потребує використання європейського і світового досвіду.

13. Основою гуманізації європейської вищої освіти є її студентоцентризм.

14. Наразі українські університети стоять перед глобальною дилемою подальшого розвитку. З одного боку, відсутність реальної фінансової автономії не дає змоги змінювати кількість студентів, залучати найкращих викладачів. З іншого боку, підвищення глобальної конкуренції визначає загрозу самому подальшому існуванню більшості закладів вищої освіти через можливість втрат у конкурентній боротьбі за студентів.

15. Для вирішення проблем підвищення якості вищої освіти необхідно запровадити систему щорічного моніторингу освітніх програм із запрошенням зовнішніх експертів не на формальних засадах;

розширити залучення викладачів до адміністративної роботи та лідерства в проектах; сприяти участі студентів у всіх формах зворотнього зв'язку в модернізації освітніх програм і курсів; забезпечити не формальне, а реальне підвищення кваліфікації викладачів, зокрема на базі зовнішніх організацій, що сприятиме дійсному вдосконаленню якості викладання та навчання.

16. Для збільшення зацікавленості студентів та сприяння їх участі в освітньому процесі важливим є підвищення ефективності роботи викладача, збір та аналіз інформації про враження студентів від курсів, долучення студентів до робочих груп з оцінювання освітнього процесу, певних курсів та освітніх програм. Також важливу роль у здійсненні просвітницької діяльності з розвитку співпраці між студентами та викладачами мають відігравати різноманітні громадські фахові об'єднання.

17. Існують різні моделі забезпечення якості вищої освіти та оцінювання діяльності закладів вищої освіти, з-поміж яких модель, що в основі має самоорганізацію та самооцінювання закладів, та модель, де здійснюється тільки державний контроль за діяльністю закладу вищої освіти.

18. Запровадження змішаної моделі оцінювання діяльності закладів вищої освіти, у якій оптимально поєднується як контроль з боку держави (ліцензування), так і процес самооцінювання та зовнішнє оцінювання (акредитація) для України буде найбільш відповідною.

19. Важливим є залучення професійних асоціацій як експертів до проведення оцінювання якості у закладах вищої освіти, що надає змогу оперативно реагувати на зміни ринку праці, додаючи або виключаючи певні результати навчання до освітніх програм відповідно до вимог часу, адже саме професійні асоціації найкраще знають потреби та вимоги професійного середовища.

20. Інтернаціоналізація може бути одним з ключових інструментів національної системи забезпечення якості вищої освіти, показником якісних і кількісних змін у діяльності закладу вищої освіти згідно із Стандартами та рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Зокрема, параметром оцінювання якості може бути наявність стратегії інтернаціоналізації та її запровадження шляхом реалізації відповідних заходів.

21. Тлумачення університетської соціальної відповідальності як чинника формування культури якості вищої освіти значною мірою розширює коло суб'єктів, залучених до забезпечення якості та формування культури якості вищої освіти, включаючи внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів, та примножує виміри якості вищої освіти, зважаючи не тільки на викладання, навчання та науково-дослідну діяльність закладів вищої освіти, але й враховуючи також практично усі напрями діяльності сучасного університету.

22. Формування культури якості університетської освіти на засадах академічних цінностей є необхідною умовою стратегічного розвитку конкурентоспроможного суспільства. Для забезпечення такої культури необхідні істотні структурні зміни з метою розширення участі суспільства в забезпеченні якості. Необхідно визнати, що проблема української освіти не вирішується лише адміністративними або законодавчими рішеннями «згори», а потребує глибших суспільних перетворень. Основою для цього є культура оприлюднення інформації про досягнення закладів вищої освіти та механізми громадського контролю. Університет краще служитиме суспільству на засадах академічних цінностей: автономії, академічної свободи, академічної доброчесності, відповідальності, довіри тощо. Одним із шляхів реформування системи вищої освіти, забезпечення культури якості є накопичення досвіду реалізації освітніх потреб і прав учасників освітнього процесу, створення європейської системи забезпечення якості, складовою якої мають стати: інституціалізація забезпечення якості вищої освіти, академічна свобода, автономія, збереження кращих традицій фундаментальної підготовки, розвиток віртуальних університетів і дистанційних форм навчання, які виникають за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, задоволення потреб трансформаційного періоду в інтеграції та інтернаціоналізації.

23. Аналіз європейської практики підготовки зовнішніх експертів у сфері забезпечення якості вищої освіти дає змогу сформулювати рекомендації щодо підготовки таких експертів в Україні, а саме: розроблення нормативно-правових актів, що регулюють порядок і процедури підготовки; диференціювання програм підготовки; застосування практикоорієнтованого підходу; створення методичних рекомендацій стосовно реалізації програм підготовки, використовуючи проблемно орієнтовані методи навчання.

24. Розвиток різноманітних можливостей для професійного розвитку управлінців у сфері освіти на основі компетентнісного підходу – від ступеневих (магістерських) програм з підготовки керівників закладів

освіти до тренінгів, інших типів неформальної освіти – сприяє модернізації закладів освіти, а також забезпеченню та покращенню якості освіти, що підтверджує дослідження досвіду Великобританії.

25. Аналіз стану розробленості теоретичних основ підготовки фахівців з управління у галузі освіти дає можливість стверджувати, що вчені розглядають підготовку управлінців як багатоаспектний процес та наголошують на необхідності набуття керівниками певних компетентностей (управлінської, правової, інноваційної тощо), визначають основні поняття та терміни, принципи та підходи до такої підготовки, а також функції та професійні якості керівників закладів освіти. У фокусі сучасних наукових досліджень також знаходиться питання управління закладами освіти в контексті парадигми лідерства, що передбачає переосмислення та модернізацію цілей, завдань, методів і результатів підготовки менеджерів освіти.

26. Шляхом аналізу змісту тренінгових програм Leadership Foundation for Higher Education для керівників закладів вищої освіти, нормативних документів (Стандартів для директорів), що діють в Англії, Шотландії, Північній Ірландії, Уельсі та змісту програм підготовки управлінців у сфері освіти у 23 університетах Великої Британії визначено, що компетентнісний підхід є основним у підготовці таких фахівців. Тренінгові програми Leadership Foundation for Higher Education для керівників закладів вищої освіти в більшій мірі є короткотривалими (від кількох днів до трьох місяців) та спрямовані на розвиток у слухачів окремих компетентностей (фінансової, управлінської, адміністративної, комунікаційної тощо). Стандарти для директорів у Англії, Шотландії, Північній Ірландії та Уельсі поділені на блоки, у кожному з яких визначені компетентності для директорів шкіл. Проаналізувавши ці документи, можна виділити наступні компетентності: концептуальне мислення, дієвість та результативність, стійкість та емоційна зрілість, фокус на майбутнє, уміння приймати рішення, упровадження інновацій та змін у роботу організації, розроблення стратегій та планування, управління освітнім процесом у контексті реформ, уміння використовувати методи мотивації персоналу, здійснювати управління закладом освіти в контексті парадигми лідерства.

Список використаних джерел

1. Автономізація університетів як складова реформи вищої освіти в Україні. Аналітична записка / Національний інститут стратегічних досліджень [Електронний ресурс]: <http://www.niss.gov.ua/articles/895/>.
2. Академічна свобода означає, що особисто ти визначаєш проблеми, які намагаєшся вирішити... Інтерв'ю з Лі Беннік-Бьоркман // Філософія освіти: науковий часопис. – 2013. – № 2(13) [Електронний ресурс]: http://philosopheducation.com/images/Files/PDF/2013_issue_2/2013-2_8.pdf.
3. Альтбах Филип Г. Академическая свобода: реалистическая оценка / Ф.Г. Альтбах [Електронний ресурс]: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/14/292/>.
4. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВОН НАПН України, 2016. – 111 с.
5. Болонський процес 2020 Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28–29 квітня 2009 р. [Електронний ресурс]: <http://www.ignorik.ru/docs/bolonsekij-proces-2020-yevropejskij-prostir-vishoyi-osvit.html>.
6. Болонський процес 2020. Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28–29 квітня 2009 р. [Електронний ресурс]: <http://www.ignorik.ru/docs/bolonsekij-proces-2020-yevropejskij-prostir-vishoyi-osvit.html>.
7. Болонський процес: Документи / Укладачі: З.І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.А. Гапон, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.
8. Будапештсько-Віденська декларація про Європейський простір вищої освіти, 11–12 березня 2010 року у Будапешті та Відні [Electronic resource]: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Budapest-Vienna_Declaration\(2010\).pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Budapest-Vienna_Declaration(2010).pdf).
9. Бухарестське Комюніке [Електронний ресурс]: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Bucharest_Communique\(2012\).pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Bucharest_Communique(2012).pdf).

10. Василькова Н. Дослідження автономії університетів у Європі / Н. Василькова // Унів. освіта. – 2011. – № 1. – С. 48–57.
11. Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum) [Електронний ресурс]: http://www.edupolicy.org.ua/files/Magna_Charta_Universitatum.pdf.
12. Вища освіта в Україні: порядок денний для реформ: KAS Policy Paper // За заг. ред. Ніколаєва Є.Б. – К.: Представництво Фонду Конрада Аденауера в Україні, 2017. – 61 с. [Електронний ресурс]: http://www.kas.de/wf/doc/kas_49848-1522-13-30.pdf?170911150030.
13. Від контролю до культури якості: перезавантаження процесів забезпечення якості в українській вищій школі: практ. посіб. / За ред. С. Гришко, Т. Добка, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіхонена. – Львів: Видавництво «Компанія «Манускрипт», 2014. – 168 с.
14. Воробйова О.П. Концептуальні засади ендаументу: поняття, види і принципи діяльності / О.П. Воробйова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К.: НВЦ «Пріоритети», 2014. – № 3. – Додаток 1. – 172 с. – С. 85–88. – Темат. вип. «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу».
15. Воробйова О.П. Міжнародний досвід підготовки експертів у сфері забезпечення якості вищої освіти / О.П. Воробйова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Вип. 4 (68). – Суми, 2017. – С. 236–249.
16. Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи. – Париж, 1998. – С. 9, 13.
17. Глоссарий современного образования / Под общ. ред. Е.Ю. Усик, Изд. 2, перераб. и доп. – Харьков, 2014.
18. Гребенюк В.О. Викладач чи студент – хто має бути в центрі освітнього процесу? / В.О. Гребенюк, І.О. Головка [Електронний ресурс]: http://www.kntu.kr.ua/doc/nauk_zap_10_1/stat_10_1/38.doc.
19. Гриценко М. В. Егалітарна та елітарна освіта в контексті становлення нового університету / М.В. Гриценко // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2013. – № 3 (додаток 2). – Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – С. 94–98.
20. Гришко С. Мысли о необходимости развивать культуру обеспечения качества образования на постсоветском пространстве / Светлана Гришко // Императив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посіб. / За ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіхонена. – Львів: Видавництво «Компанія «Манускрипт», 2014. – 572 с. – С. 55–56.
21. Гумбольдт Вільгельм фон. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / В. Гумбольдт // Ідея університету : антологія / [упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; ред. М. Зубрицька]. – Л. : Літопис, 2002.
22. Дебич М.А. Інтернаціоналізація вищої освіти в глобалізованому світі: тенденції та виклики / М.А. Дебич // Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка. – 2016. – Вип. 6. – С. 31–40 [Електронний ресурс]: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpth_2016_6_6.
23. Дебич М.А. Інтернаціоналізація вищої освіти: світовий досвід: монографія / М.А. Дебич. – Суми: Університетська книга, 2017. – 291 с. – С. 18, 26.
24. Діалектика вищої освіти: трансформація від декларації до реалізації: Навч. посібник / Головка В.О., Гримблат С.О., Барановський Д.І., Кузьмін Б.М., Приходько Ю.О., Хохлов А.М., Пасічник В.А., Капієйський В.Ф. – Харків: Еспада, 2009. – 304 с.
25. Добко Т. Забезпечення якості вищої освіти: Європейські кращі практики для України / Уп.: Т. Добко. – 52 с. [Електронний ресурс]: education-ua.org/.../305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-evropejski-krashchi-praktiki-dlya-ukrajini.
26. Добко Т. Університет, академічна культура і забезпечення якості / Тарас Добко // Императив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посіб. / За ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіхонена. – Львів: Видавництво «Компанія «Манускрипт», 2014. – 572 с. – С. 66.
27. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади. Монографія / І.І. Драч. – К.: «Дорадо-Друк», 2013. – 456 с.
28. Єрмоленко В. Викладач чи студент – хто має бути в центрі освітнього процесу? / В. Єрмоленко // Європейський освітній портал Статті та аналітика [Електронний ресурс]: osvita.ua/vnz/high_school/4900/.

29. Єршова О.П. Культура забезпечення якості і прозорості вищої освіти: Європейські стандарти для України / О.П. Єршова, Т.Г. Бабина. – 9 с. [Електронний ресурс]: http://knutd.com.ua/publications/pdf/Ukrainian_editions/2015/Ershov_Babina.pdf.
30. Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України [Автор. кол.: Г. Воскобойникова, М. Головянко, С. Гришко, О. Джеджора, Т. Добко та ін.] ; Упорядник: Тарас Добко [Електронний ресурс]: <http://education-ua.org/ua/analytics/305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti->.
31. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37–38 [Електронний ресурс]: <http://zakonrada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
32. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2017. – № 38–39. – С. 380.
33. Згуровський М. Дослідницькі університети: шанс для Європи / М. Згуровський [Електронний ресурс]: http://dt.ua/EDUCATION/doslidnitski_universiteti_shans_dlya_evropi-48088.html.
34. Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посіб. / За ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тихонена. – Львів: Видавництво «Компанія «Манускрипт», 2014. – 572 с. – С. 54.
35. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів» / Род Болайто та Річард Вест. – К.: «Видавництво «Сталь», 2017. – 134 с. – С. 16–17.
36. Калашнікова С.А. Концепція лідерства в управлінні освітніми системами / С.А. Калашнікова [Електронний ресурс]: file:///C:/Users/User/Downloads/ocvit_2012_1_17.pdf.
37. Калашнікова С.А. Розвиток інституційного потенціалу університетів Сполученого Королівства: діяльність Фондації лідерства для вищої освіти / С.А. Калашнікова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К.: НВЦ «Пріоритети», 2015. – № 2. – Додаток 1 – 200 с. – С. 142–145. – Темат. вип. «Наука і вища освіта». – С. 143.
38. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : [навч. посіб.] / Л.М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
39. Ковалева А.И. Профессиональная культура университета как условие повышения качества образования / А.И. Ковалева // Мониторинг, 2013. – № 1. – С. 225–234.
40. Луговий В. І. Управління освітою / В.І. Луговий // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 944–945.
41. Луговий В.І. Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. – К. : Пед. думка, 2012. – С. 23–38.
42. Луговий В.І. Тенденції становлення та розвитку врядування у вищій освіті / В.І. Луговий, С.А. Калашнікова, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Автономія та лідерство в Європейському просторі вищої освіти. – Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2014. – № 1. – 128 с. – С. 14–20.
43. Луговий В.І. Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в умовах євроінтеграції / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова. – Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. – Філософія, політологія. – 2010. – № 94–96. – С. 98–103. – С. 98.
44. Ляудис В.Я. Формирование учебной деятельности студентов / В.Я. Ладис. – М.: Издательство МГУ, 1989. – 240 с.
45. Наказ МОН «Про затвердження Рекомендацій щодо проведення конкурсного відбору при заміщенні вакантних посад науково-педагогічних працівників та укладання з ними трудових договорів (контрактів)» від 5.10.2015 № 1005 [Електронний ресурс]: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4462->.
46. Наказ МОН «Про затвердження форм виборчого бюлетеня та протоколу виборчої комісії з виборів керівника вищого навчального закладу» від 17.06.2016 № 688 [Електронний ресурс]: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5991->.
47. Наказ МОН «Про затвердження форм документів з підготовки фахівців у вищих навчальних закладах» від 02.07.2015 № 705 [Електронний ресурс]: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0874-15/paran34#n34>.
48. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти [Електронний ресурс]: <http://naqa.gov.ua/istoriia-ahentstva/>.

49. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2 -е вид., перероб. і доп. /авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 25.
50. Никольский В.С. Университетская автономия и академическая свобода: (критический взгляд на взаимосвязь традиционных ценностей) / В.С. Никольский // Высш. образование в России. – 2008. – № 6. – С. 151. – (Университет: вчера и сегодня).
51. Нітенко О. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету / О. Нітенко // Освітнологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10) [Електронний ресурс]: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456733701.pdf>.
52. Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку // Всесвітня конференція з вищої освіти. – 2009: UNESCO, Париж, 5–8 липня 2009 року [Електронний ресурс]: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/952_011.
53. Ньюмен Дж. Христианство и научные изыскания / Джон Ньюмен // Отечественные записки. – 2003. – № 6(15) [Електронний ресурс]: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/hristianstvo-i-nauchnye-izyskaniya>.
54. Оржель О. Університетська соціальна відповідальність в контексті університетського лідерства : навчальний посібник / О. Оржель. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2017. – с. 40.
55. Положення про систему забезпечення якості освітньої діяльності Східноукраїнського університету імені Володимира Даля [Електронний ресурс]: <https://snu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/Polozhennya-pro-systemu-zabezpechennya-yakosti-osvitnoyi-diyalnosti-SNU-im.-V.Dalya.pdf>.
56. Поляков М.В. Классический университет: эволюция, современный стан, перспективы / М.В. Поляков, В.С. Савчук. – К.: Генеза, 2004.
57. Постанова Верховної Ради України «Про Програму діяльності Кабінету Міністрів України» від 14 квіт. 2016 р. № 1099-VIII [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1099-19>.
58. Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання реалізації статті 42 Закону України «Про вищу освіту» (затверджено Методичні рекомендації щодо особливостей виборчої системи та порядку обрання керівника вищого навчального закладу, а також типову форму контракту з керівником державного вищого навчального закладу) від 5 груд. 2014 р. № 726 [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/726-2014-p>.
59. Постанова Кабінету Міністрів України «Питання власних надходжень державних і комунальних вищих навчальних закладів, наукових установ та закладів культури» від 2 верес. 2015 р. № 719 [Електронний ресурс]: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/719-2015-p>.
60. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листоп. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
61. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листоп. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
62. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників та порядку їх присвоєння» від 23 груд. 2015 № 1109 [Електронний ресурс]: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248739889>.
63. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» від 12 серп. 2015 р. № 579 [Електронний ресурс]: <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248409199>.
64. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку переведення здобувачів вищої освіти, які навчаються за рахунок коштів державного (місцевого) бюджету, до інших вищих навчальних закладів для завершення навчання за рахунок коштів державного (місцевого) бюджету» від 11 листоп. 2015 р. № 927 [Електронний ресурс]: <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248630061>.
65. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку розміщення вищими і професійно-технічними навчальними закладами на вкладних (депозитних) рахунках в установах банків державного сектору економіки тимчасово вільних бюджетних коштів, отриманих за надання платних послуг» від 26 серп. 2015 р. № 657 [Електронний ресурс]: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248463085>.
66. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Типового договору про надання освітніх послуг між вищим навчальним закладом та фізичною (юридичною) особою» від 19 серп. 2015 р. № 634 [Електронний ресурс]: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/47729/.

67. Результати анонімного анкетування студентів 3-го курсу спеціальності «Облік і аудит» [Електронний ресурс]: http://www.andriystav.cc.ua/Downloads/Econometrics/EViews/Quest_Eco_2017_W.pdf.
68. Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (По результатам 29-ой сессии Генеральной конференции Организации Объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры. – Париж, 21 октября – 12 ноября 1997 г. [Електронний ресурс]: <http://un.by/f/file/Recommendations.pdf>.
69. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с.
70. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
71. Сацик В. Дублінська модель універсальних характеристик компетенцій (Дублінські дескриптори) / В. Сацик [Електронний ресурс]: http://www.edu-trends.info/dublin_descriptors/.
72. Світовий банк [Електронний ресурс]: <http://databank.worldbank.org/data/>.
73. Середньостроковий план пріоритетних дій Уряду до 2020 року [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80#n10>.
74. Ставицький А.В. Економічні передумови підвищення якості вищої освіти в Україні / А.В. Ставицький // Вища освіта України. – 2016. – № 4 (додаток 2). – С. 57–61.
75. Ставицький А.В. Оцінка ефективності діяльності викладача / А.В. Ставицький // Вища освіта України. – 2017. – № 2 (додаток 1). – С. 43–46.
76. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) [Electronic resource]: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf.
77. Степаненко І., Дебич М. Інтернаціоналізація як інструмент розвитку лідерського потенціалу університету : навчальний посібник / І. Степаненко, М. Дебич. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2017. – 44 с.
78. Татомир І.Л. Роль міжнародних інституцій у забезпеченні якості вищої освіти / І.Л. Татомир // Глобальні та національні проблеми економіки. – 2014. – №2. – С. 153–158.
79. Тимчасове положенні про організацію освітнього процесу в НТУУ «КПІ» / Уклад.: В.П. Головенкін (розд.: 1-8, 10, 12), С.В. Мельниченко (розд.: 9, 11); за заг. ред. Ю.І. Якименка. – К.: НТУУ «КПІ», 2015. – 102 с. [Електронний ресурс]: <http://kpi.ua/regulations>.
80. Токар В. Студентоцентризм у системі внутрішнього забезпечення якості вищої освіти: імплементація в Україні досвіду університетів США / В. Токар // Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті [Електронний ресурс] : зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. за міжнар. участю (Київ, 2–3 берез. 2016 р.) – К. : КНЕУ, 2016 – 434 с. – С. 43–44.
81. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U347_02.html.
82. Уткина С.Н. Культура качества образования в контексте подготовки магистров профессионального обучения / С.Н. Уткина // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития : Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2013. – Т. 3. – С. 130–132.
83. ACA [Electronic resource]: <http://www.aca-secretariat.be/>.
84. Academic Freedom Primer. By Ann Franke. Former senior counsel, AAUP and Consultant [Electronic resource]: <http://agb.org/sites/default/files/legacy/u1525/Academic%20Freedom%20Primer.pdf>.
85. Adina-Petruța P. Quality Culture - A Key Issue for Romanian Higher Education / Pavel Adina-Petruța // Procedia - Social and Behavioral Sciences, volume 116, 21 February 2014. – С. 3805–3810 [Electronic resource]: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814008623>.
86. Anderson Jonathan. ICT Transforming Education: A Regional Guide 20–21 / Jonathan Anderson. – 2010 [Electronic resource]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>.
87. Annan S.L. An integrative review of student evaluations of teaching: implications for evaluation of nursing faculty / S.L. Annan, S. Tratnack, C. Rubenstein, E. Metzler-Sawin, L. Hulton // J. Prof. Nurs. – 2013. – Sep.– Oct. – 29(5):e10-24. doi: 10.1016/j.profnurs.2013.06.004.
88. Articles of Association for the European University Association [Electronic resource]: http://www.eua.be/Libraries/default-document-library/swiss_statutes_en_2013_final.pdf?sfvrsn=0.

89. ATHENA Інструментарій: моделі управління [Electronic resource]: <http://ipd.kpi.ua/documents/athena/Моделі%20управління.pdf>.
90. Brandenburg Uwe, Ermel Harald, Federkeil Gero, Fuchs Stephan, Gross Martin, and Menn Andrea. How to Measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and Key Figures / Uwe Brandenburg, Harald Ermel, Gero Federkeil, Stephan Fuchs, Martin Gross, and Andrea Menn, 2009 [Electronic resource]: https://www.che.de/downloads/How_to_measure_internationality_AP_92.pdf.
91. Bustos-Orosa M.A. Inquiring into Filipino teachers' conceptions of good teaching: A qualitative research study / M.A. Bustos-Orosa // The Asia-Pacific Education Researcher. – 2008. – 17(2). – P. 157–171 [Electronic resource]: <http://dx.doi.org/10.3860/taper.v17i2.729>.
92. Calaguas Glenn M. Teacher effectiveness scale in higher education: Development and psychometric properties / Glenn M. Calaguas // International Journal of Research Studies in Education. – 2013. – April. – Vol. 2. – № 2. – P. 3–20.
93. Centre for Higher Education Policy Studies [Electronic resource]: <https://www.utwente.nl/en/bms/cheps>.
94. Comparative Research on University Social Responsibility in Europe and Development of a Community Reference Framework (EU-USR) [Electronic resource]: http://www.eu-usr.eu/?page_id=533.
95. Comparative Research on University Social Responsibility in Europe and Development of a Community Reference Framework. – 24 p. [Electronic resource]: <http://www.eu-usr.eu/wp-content/uploads/2015/04/D1.4-Final-Report-Public-Part-EN.pdf>.
96. Considerations in evaluating teaching effectiveness in higher education: A White Paper developed by New York University College of Dentistry Academy of Distinguished Educators Think Tank, Committee on Student Evaluations. – 2015. – January.
97. Deardorff Darla, Thorndike Pysarchik, Dawn and Yun Zee-Sun. Towards Effective International Learning Assessment: Principles, Design and Implementation / Darla Deardorff, Pysarchik Thorndike, Zee-Sun Dawn and Yun, 2009 [Electronic resource]: https://www.researchgate.net/profile/Michael_Stohl/publication/232219994_Modeling_Assessment_of_Outcomes_and_Impacts_from_Internationalization/links/0fcfd50c01eacc0df0000000.pdf#page=31.
98. Delaney J. Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education / Jerome Delaney, Albert Johnson, Trudi Johnson, Dennis Treslan. – St. Johns, NL: Distance Education and Learning Technologies. – 2010. – 102 p.
99. Destinations of Leavers from Higher Education survey [Electronic resource]: <http://www.hefce.ac.uk/lt/dlhe/>.
100. Developing an internal quality culture in european universities. Report on the quality culture project 2002–2003 [Electronic resource]: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf.
101. Education (Leadership and Management) [Electronic resource]: [http://www.cardiffmet.ac.uk/education/courses/Pages/Education-\(with-pathways\)---MA.aspx](http://www.cardiffmet.ac.uk/education/courses/Pages/Education-(with-pathways)---MA.aspx).
102. Education Leadership and Management [Electronic resource]: <http://www.roehampton.ac.uk/postgraduate-courses/education-leadership-and-management/index.html>.
103. Education with Leadership [Electronic resource]: <https://www.northumbria.ac.uk/study-at-northumbria/courses/education-with-leadership-ft-dtflp6/#modules>.
104. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, European Comission TEMPUS, [Нап. укр. акад.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 56 с.
105. Education: Leadership and Management [Electronic resource]: <https://www.bathspa.ac.uk/schools/education/courses/postgraduate/education-leadership-and-management>.
106. Educational Leadership (with SQH) [Electronic resource]: <http://www.stir.ac.uk/postgraduate/programmeinformation/prospectus/education/educationalleadershipwithsqh/>.
107. Educational Leadership [Electronic resource]: <http://www.buckingham.ac.uk/humanities/med/educationalleadership>.
108. Educational Leadership [Electronic resource]: <http://www.chester.ac.uk/postgraduate/educational-leadership>.
109. Educational Leadership [Electronic resource]: <http://www.glos.ac.uk/courses/postgraduate/eel/pages/educational-leadership-postgraduate-certificate-postgraduate-diploma-med.aspx>.

110. Educational Leadership [Electronic resource]:
<http://www.ncl.ac.uk/postgraduate/courses/degrees/educational-leadership-pgcert/#profile>.
111. Educational Leadership [Electronic resource]:
<http://www.qub.ac.uk/directorates/media/Media,531853,en.pdf#search=Educational%20Leadership>.
112. Educational Leadership [Electronic resource]:
<http://www2.le.ac.uk/study/postgrad/distance/education/eduleadership>.
113. Educational Leadership and Management [Electronic resource]:
<http://www2.mmu.ac.uk/study/postgraduate/taught/2016/13628/>.
114. Educational Leadership and Management [Electronic resource]:
<http://www.staffs.ac.uk/course/education-tcm4213715.jsp>.
115. Educational Leadership and Management [Electronic resource]:
<http://www.anglia.ac.uk/study/postgraduate-taught/educational-leadership-and-management>.
116. Educational Management [Electronic resource]: <http://courses.bolton.ac.uk/Details/Index/1568>.
117. Effective communication. Communication Skills [Electronic resource]: <http://www.free-management-ebooks.com>.
118. Escrigas C. KNOWLEDGE, ENGAGEMENT AND HIGHER EDUCATION CONTRIBUTING TO SOCIAL CHANGE / Cristina Escrigas, Jesús Granados Sánchez, Budd Hall, Rajesh Tandon. – c. XXXI–XXXIX [Electronic resource]:
http://www.guninetwork.org/files/editor_intro_1.pdf.
119. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth [Electronic resource]:
<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>.
120. European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA) [Electronic resource]:
<http://www.eurashe.eu/about/partners/eca/>.
121. European higher education in the world Communication from the Commission to European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions. Brussels, 2013. COM 499 final. – P. 6.
122. European University Association [Electronic resource]: <http://www.eua.be>.
123. Examining quality culture in higher education institutions [Electronic resource]:
<http://www.eua.be/activities-services/projects/past-projects/quality-assurance-and-transparency/eqc.aspx>;
124. Executive MBA (Education) [Electronic resource]: <https://www.shu.ac.uk/study-here/find-a-course/executive-mba-education>.
125. Exemplars of Excellence in Student Education [Electronic resource]:
http://www.docs.csg.ed.ac.uk/HumanResources/ExemplardocumentSE_Jul15.pdf.
126. Froestad W. Student Involvement in Quality Assessments of Higher Education in the Nordic Countries / W. Froestad, P. Bakken [Electronic resource]:
https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwim4dvMmOXUAhVmMZoKHcapCOkQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nokut.no%2FDocuments%2FNOQA%2FReports%2FStudent%2520Involvement%2520in%2520Quality%2520Assessments%2520of%2520Higher%2520Education%2520in%2520the%2520Nordic%2520Countries.pdf&usg=AFQjCNG3LSyKFfLVT1BTu_FFw77zNDUFgw.
127. Frolich Nicoline. Internationalisation in higher education: European responses to the global perspective / Nicoline Frolich. – Amsterdam: European Association for International Education and the European Higher Education Society EAIR, 2005.
128. Full member agencies [Electronic resource]: <http://www.enqa.eu/agencies.lasso>.
129. Global Education Management [Electronic resource]: <http://www.bcu.ac.uk/courses/global-education-management-ma>.
130. Governance Professionals in Higher Education [Electronic resource]:
<https://www.lfhe.ac.uk/en/programmes-events/senior-executive-leaders/governance-leaders-in-he.cfm>.
131. Gravas Ante. Corporate Social Responsibility and Organizational Psychology: An Integrative Review / Ante Gravas. – In: *Frontiers in Psychology*. – 2016. – 16 February [Electronic resource]:
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00144>.
132. Graz Declaration 2003 Forward from Berlin: the Role of the Universities [Electronic resource]:
<http://www.unizg.hr/rz/dokumenti/grazdec.pdf>.
133. Hart J.M. Universities. A Narrative of Personal Experience / James Morgan Hart. – New York, 1874. – 97 p.

134. How Can One Create a Culture for Quality Enhancement? [Electronic resource]: http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Rapporter/UA/2016/SFU/How_can_one_create_a_culture_for_quality_enhancement.pdf.
135. Hudzik John K. Modelling Assessment of Outcomes and Impacts from Internationalisation / John K. Hudzik, Michael Stohl. – 2009 [Electronic resource]: http://www.academia.edu/21188936/Modeling_Assessment_of_Outcomes_and_Impacts_from_Internationalization.
136. Ibid. – P. 28.
137. IMHE [Electronic resource]: <https://www.oecd.org/edu/imhe/programmeoninstitutionalmanagementinhighereducationimhe-membertestimonials.htm>.
138. Institute for Academic Development [Electronic resource]: <http://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/cpd/cpd>.
139. Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a Historical, Comparative, and Conceptual Analysis. – Westport: Greenwood Press, 2002. – 270 p. – P. 155.
140. IQRP [Electronic resource]: <https://www.oecd.org/edu/imhe/iqr-internationalisationqualityreviewpresentation.htm>.
141. ISO 26000 – Social responsibility [Electronic resource]: <https://www.iso.org/iso-26000-social-responsibility.html>.
142. Joint workshop for Vice-Chancellors/Principals and Chairs [Electronic resource]: <https://www.lfhe.ac.uk/en/programmes-events/senior-executive-leaders/vicechancellors-principals-chairs.cfm>.
143. Knight J. Monitoring the Quality and Progress of Internationalisation / Jane Knight // Journal of Studies in International Education. – the Hague: Nuffic, 2001. Vol. 5. – № 3. – 228–243 p. – P. 231.
144. Knight Jane. Higher education in turmoil. The changing world of internationalization / Jane Knight. – the Netherlands: Sense Publishers, 2008 [Electronic resource]: <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>.
145. KNYHA – The value of student engagement for higher education quality assurance UK Quality Code for Higher Education, Chapter B5: Student engagement – Draft for consultation [Electronic resource]: http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso. Також див.: <http://qaa.ac.uk/abouts/Pages/default.aspx>.
146. Lacang, A.A. Competencies and characteristics of effective teachers / A.A. Lacang, // Kinaadman. – 2007. – 18(1). – P. 136–137.
147. Leadership and Management (Education) [Electronic resource]: <http://www.worcester.ac.uk/courses/leadership-and-management-education.html>.
148. Leadership and Management (Education) [Electronic resource]: <http://courses.southwales.ac.uk/courses/1231-ma-leadership-and-management-education>.
149. Leadership in Education and Public Services [Electronic resource]: <http://www.hud.ac.uk/courses/2016-17/full-time/postgraduate/leadership-in-education-and-public-services-ma/>.
150. Levy D. Expanding higher education capacity through private growth: Contributions and challenges / D. Levy. – London, 2003: Observatory on Borderless Higher Education. – P. 7 [Electronic resource]: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjhmeiTit7XAhWpFZoKHWMCBpIQFggrMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.obhe.ac.uk%2Fdocuments%2F2003%2FReports%2FExpanding_Higher_Education_Capacity_through_Private_Growth_Contributions_and_Challenges&usg=AOvVawOpUC5J1dyK48rVdGhhQIKZ.
151. MA in Educational Leadership and Management [Electronic resource]: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/ces/prospective/postgraduate/taught/edleadership/>.
152. Magno C. The role of teacher efficacy and characteristics on teaching effectiveness, performance, and use of learner-centered practices / C. Magno & J. Sembrano // The Asia Pacific-Education Researcher. – 2007. – 16(1). – P. 73–90.
153. Malikow M. Effective teacher study / M. Malikow // National Forum of Teacher Education Journal-Electronic. – 2006. – 16(3). – P. 1–9.
154. Mapping Social Engagement and Responsibility // The Tempus ESPRIT Project Enhancing the Social Characteristics and Public Responsibility of Israeli Teaching through an HEI - Student Alliance. – 122 p. [Electronic resource]: <https://www.tempus-esprit.org/about1-cblz>. – C.11.

155. Marsh H.W. Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility / H.W. Marsh, L.A. Roche // *Am Psychol.* – 1997. – Nov. – 52(11):1187–1197. doi: 10.1037/0003-066X.52.11.1187.
156. Minor L.C. Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers / L.C. Minor, A.E. Witcher, T.L. James & A.J. Onwuegbuzie // *The Journal of Educational Research.* – 2002. – 96(2). – P. 116–127 [Electronic resource]: <http://dx.doi.org/10.1080/00220670209598798>.
157. Naidoo R. Knowledge in the Marketplace: The Global commodification of Teaching and Learning in Higher Education / R. Naidoo, I. Jamieson, 2005. – P. 39 [Electronic resource]: https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-3784-8_3.
158. National Professional Qualification for Headship (NPQH) [Electronic resource]: <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headship-npqh>.
159. National Standards for Headteachers (Northern Ireland Edition) [Electronic resource]: http://www.rtuni.org/uploads/docs/21672_National%20Standard.pdf.
160. National standards of excellence for headteachers [Electronic resource]: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396247/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf.
161. National student survey [Electronic resource]: <http://www.thestudentsurvey.com/>.
162. Nikolova O.P. The Effectiveness of non-verbal components in teaching foreign languages / O.P. Nikolova, T.Y. Stavytska // *Україна та світ: діалог мов та культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 21–23 берез. 2012 року.* – К.: Вид. центр КНЛУ, 2012. – С. 405–407.
163. NPQ Senior Leadership [Electronic resource]: <https://www.cumbria.ac.uk/study/courses/postgraduate/senior-leadership/>.
164. OECD / the World Bank. Cross-border Tertiary Education – a Way towards Capacity Development – Paris: OECD, 2007. – 200 p.
165. OECD [Electronic resource]: <http://www.oecd.org>.
166. OECD. Assessment of Higher Education Learning Outcomes. – Paris: OECD, 2009. – 14 p.
167. OECD. Quality and Internationalisation in Higher Education – Paris: OECD, 1999 – 268 p.
168. OECD. Tertiary Education for the Knowledge Society – Vol. 1. – Paris: OECD, 2008. – 259–324 p. – P. 262.
169. Otan K. Student Evaluation of Teaching (SET) in Higher Education: How to Use SET More Effectively and Efficiently in Public Affairs Education / Koichiro Otani, B. Joon Kim, Jeong-IL Cho // *Journal of Public Affairs Education.* – 18(3). – P. 531–544.
170. Prague declaration [European Universities – Looking forward with confidence]. – Brussels: European University Association, 2009. – 8 p.
171. Promoting Quality Culture in Higher Education Institutions (PQC) / Final report [Electronic resource]: <http://www.eua.be/activities-services/projects/past-projects/quality-assurance-and-transparency/PQC.aspx>. – 14 c. – C. 3.
172. Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002 – 2006. – 40 c. [Electronic resource]: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf. – C.10.
173. Report on the 2012–2015 BFUG working group on the social dimension and lifelong learning [Electronic resource]: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/Report%20of%20the%202012-2015%20BFUG%20WG%20on%20the%20Social%20Dimension%20and%20Lifelong%20Learning%20to%20the%20BFUG.pdf>.
174. Restubog S.L.D. Factors related to student ratings on teacher effectiveness / S.L.D. Restubog // *Philippine Journal of Educational Measurement.* – 2009. – № 9.
175. Rethinking Governance [Electronic resource]: <https://www.lfhe.ac.uk/en/programmes-events/senior-executive-leaders/rethinking-governance.cfm>.
176. Revised National Standards for Headteachers in Wales [Electronic resource]: <http://gouo.prostoy.biz/doc/news/100319natstandardscircularen.pdf>.
177. Sarkis J. Course evaluation validation using data envelopment analysis / J. Sarkis, S. Inshik // *The Accounting Educators' Journal.* – 2010. – 20:21-32.
178. School Leadership [Electronic resource]: <http://www.yorks.ac.uk/pdf/School%20Leadership%20DL.pdf>.

179. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards [Electronic resource]: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf.
180. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Electronic resource]: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
181. Sursock A. EXAMINING QUALITY CULTURE – PART II: PROCESSES AND TOOLS – PARTICIPATION, OWNERSHIP AND BUREAUCRACY / Andrée Sursock. – 16 February 2012, Edinburgh, Scotland. – 21 c. [Electronic resource]: http://www.eua.be/Libraries/quality-assurance/EQC_Feb2012_Plenary2_Sursock.pdf?sfvrsn=0. – C. 3.
182. Sursock A. In pursuit of quality culture: project outcomes / Andrée Sursock, Oliver Vettori // Promoting Quality Culture Wokshop, 12 September 2013, Brussels [Electronic resource]: http://www.eua.be/Libraries/pqc/In_pursuit_of_quality_culture_-_Andree_Sursock_and_Oliver_Vettori.pdf?sfvrsn=0. – C. 3, 10.
183. The European University Association [Electronic resource]: <http://eua.be/activities-services/news/newsitem/2017/06/01/university-autonomy-in-europe-eua-releases-comparative-analysis>.
184. The Framework for Higher Education Qualifications of Degree-Awarding Bodies in England, Wales and Northern Ireland [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Framework-Higher-Education-Qualifications-08.pdf>.
185. The framework for qualifications of higher education institutions in Scotland [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/FQHEIS-June-2014.pdf>.
186. The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development [Electronic resource]: <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-leadership-and-management-1212.pdf>.
187. The Strategic Finance Programme [Electronic resource]: <https://www.lfhe.ac.uk/en/programmes-events/senior-executive-leaders/Strategic-Finance-Programme.cfm>.
188. Top Management Programme [Electronic resource]: <https://www.lfhe.ac.uk/en/programmes-events/index.cfm/tmp42>.
189. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world // London Communiqué of May 18th 2007 [Electronic resource]: http://media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf.
190. Towards Trust in Quality Assurance System [Electronic resource]: <http://dovira.eu>.
191. Training and development policy for review team members and review facilitators [Electronic resource]: <http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/corporate/Policies/Pages/Training-and-development-policy-for-review-team-members-and-review-facilitators.aspx>.
192. Training for assessors FIBAA [Electronic resource]: <http://www.fibaa.org/en/information-for-assessors/training-for-assessors.html>.
193. Tuning Educational Structures in Europe: Competences [Electronic resource]: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>.
194. UCAS [Electronic resource]: <https://www.ucas.com/>.
195. UNESCO Chair on Community Based Research & Social Responsibility in Higher Education: A Framework for Action 2012–2016. – 12 c. [Electronic resource]: http://cebem.org/wp-content/uploads/2016/03/UNESCO_Chair_on_CBR-Final_May2012.pdf. – C. 3
196. UNESCO World Report: Towards Knowledge Societies [Electronic resource]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>. – 226 c.
197. UNESCO/OECD. Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education – Paris: OECD, 2005. – 40 p. – P. 9.
198. Universität Wien [Electronic resource]: <http://www.postgraduatecenter.at/en/lifelong-learning-projects/lifelong-learning-projects/university-meets-social-responsibility-unibility/about-unibility>.
199. UNIVERSITIES AND THEIR SOCIAL RESPONSIBILITIES / 2nd Asia-Europe Education Workshop Knowledge Societies: Co-organised by the Asia-Europe Foundation's ASEM Education Hub and the University of Innsbruck 5–7 June 2011, Innsbruck, Austria. – 72 c. – C. 11.
200. UNIVERSITIES AND THEIR SOCIAL RESPONSIBILITIES / 2nd Asia-Europe Education Workshop Knowledge Societies: Co-organised by the Asia-Europe Foundation's ASEM Education Hub and the University of Innsbruck 5–7 June 2011, Innsbruck, Austria. – 72 c. – C.14.

201. UNIVERSITIES AND THEIR SOCIAL RESPONSIBILITIES / 2nd Asia-Europe Education Workshop Knowledge Societies: Co-organised by the Asia-Europe Foundation's ASEM Education Hub and the University of Innsbruck 5–7 June 2011, Innsbruck, Austria. – 72 c. – C. 60.
202. Unravelling quality culture in higher education: a realist review / G.W.G. Bendermacher, M.G.A. oude Egbrink, I.H.A.P. Wolfhagen, D.H.J.M. Dolmans. – C. 39–60 [Electronic resource]: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10734-015-9979-2.pdf>.
203. Unravelling quality culture in higher education: a realist review / G.W.G. Bendermacher, M.G.A. oude Egbrink, I.H.A.P. Wolfhagen, D.H.J.M. Dolmans. – C. 45 [Electronic resource]: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10734-015-9979-2.pdf>.
204. Wende Van der. Cross-border post-secondary education in Europe // Van der Wende, Marijk and Robin Middlehurst, 2004. – P. 108 [Electronic resource]: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/internationalisation-and-trade-in-higher-education/cross-border-post-secondary-education-in-europe_9789264015067-5-en#.WhusE4ZI_IU.
205. Widening Participation for Equity and Growth: A Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020 [Electronic resource]: <http://www.eurosvita.net/prog/data/attach/4023/strategy-for-the-development-of-the-social-dimension-and-lifelong-learning-in-the-european-higher-education-area-to-2020.pdf>.
206. Winchester T.M. A longitudinal investigation of the impact of faculty reflective practices on students' evaluations of teaching / T.M. Winchester, M.K. Winchester // British Journal of Educational Technology. – 2014. – Jan. – 45(1):112-124. doi: 10.1111/bjet.12019.
207. Wit Hans de. Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education 2011 / Hans de Wit, Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam. – 131 p.
208. Woodhouse David. Quality and Quality Assurance / David Woodhouse, 1999 [Electronic resource]: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1353832042000230572>.
209. World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. – UNESCO, Paris 5–9 October, 1998 [Electronic resource]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345E.pdf>.
210. Yerevan Communique [Electronic resource]: http://ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2015.05.15_Ministerial_Conference/Yerevan%20Communique.pdf.

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСОБУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

(В.І. Луговий, Ж.В. Таланова, О.П. Воробйова, М.В. Гриценко, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко,
А.В. Ставицький, В.П. Ткаченко, К.А. Трима)

Викладені у попередніх розділах цієї монографії теоретичні й емпіричні обґрунтування створюють необхідні та достатні основи для розроблення *концептуальної моделі гуманізації вищої освіти* як методологічно зумовлюючого засобу забезпечення і покращення освітньої якості в контексті євроінтеграції і глобалізації та за нагальної потреби національного розвитку. У цьому розділі, спираючись на викладений авторами матеріал та авторську оригінальність моделі, посилання на джерела *повторно не наводяться*.

Наукова концептуальна модель відображає сутність феномену та організацію гуманізації вищої освіти – явища, що охоплює загальні ключові характеристики вищої освіти в контексті стійкого забезпечення та безперервного вдосконалення якості.

Модель містить системні елементи та структурні зв'язки між ними, як показано на *рис. 3.1*, групування і зміст яких полягає в наступному.

Місія вищої освіти. У системі моделі системоутворюючою складовою є місія (мета) вищої освіти, яка необхідно детермінує інші складові, їх ієрархію та зв'язки. Напрацювання цього дослідження щодо забезпечення і покращення якості як основи гуманізації вищої освіти дали підстави розвинути відповідні науково обґрунтовані положення та сформулювати *місію вищої освіти* у гуманістичній проекції як *всебічний розвиток людини* як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів і здібностей, лідерського й інноваційного потенціалу, *формування цінностей*, інших необхідних для успішної *самореалізації особистості компетентностей*, *підготовка* глобально конкурентоспроможного людського капіталу для стійкого розвитку України та здійснення її європейського вибору засобами *освіти, досліджень, творчості/інновацій*. Це відповідає визначенням мети освіти узагалі та вищої освіти зокрема у законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», а також узгоджується з ключовими характеристиками типової університетської місії в Європейському просторі вищої освіти та в північноамериканських країнах, з університетами екстра класу включно.

Гуманізація вищої освіти. Місія *гуманізованої вищої освіти* враховує ставлення до людини як до найвищої цінності, забезпечення права особистості на всебічний розвиток і прояв своїх обдарувань, задатків, потенціалу, що вирішальною мірою реалізуються лише в якісній вищій освіті. Тож, *гуманізація вищої освіти* за великим рахунком і передовсім означає забезпечення та вдосконалення освітньої якості заради здобувачів вищої освіти, їх самоздійснення та конкурентоспроможності, і саме *якість слугує світоглядним пріоритетом гуманізації вищої освіти*.

Отже, як зазначалося у цьому дослідженні, гуманізація виступає первинним фундаментальним засобом забезпечення якості вищої освіти, а також спрямування останньої на перманентне покращення задля розвитку людини. У свою чергу, у зворотному порядку, гуманізація вищої освіти спирається на якість вищої освіти, базується на ній, передбачає її. Звідси випливає, що гуманізація водночас і детермінанта (засіб), і дериват (похідна) якості вищої освіти.

Представлена концептуальна модель гуманізації вищої освіти демонструє такий *взаємозв'язок і взаємовплив* гуманізації та якості вищої освіти, що опосередковані певними ключовими *цінностями* (людиновідповідність, досконалість, академічна доброчесність, різноманітність, повага та довіра), *принципами* (розвиток, академічна свобода, автономія, інклюзивність) та *підходами* (студентоцентризований, компетентнісний, розподіленого лідерства, ініціативний, соціальної відповідальності, діалогічний). Тобто взаємопов'язані *гуманізація, цінності, принципи, підходи та якість вищої освіти* складають наступний після місії цілісний субблок моделі (див. *рис. 3.1*).

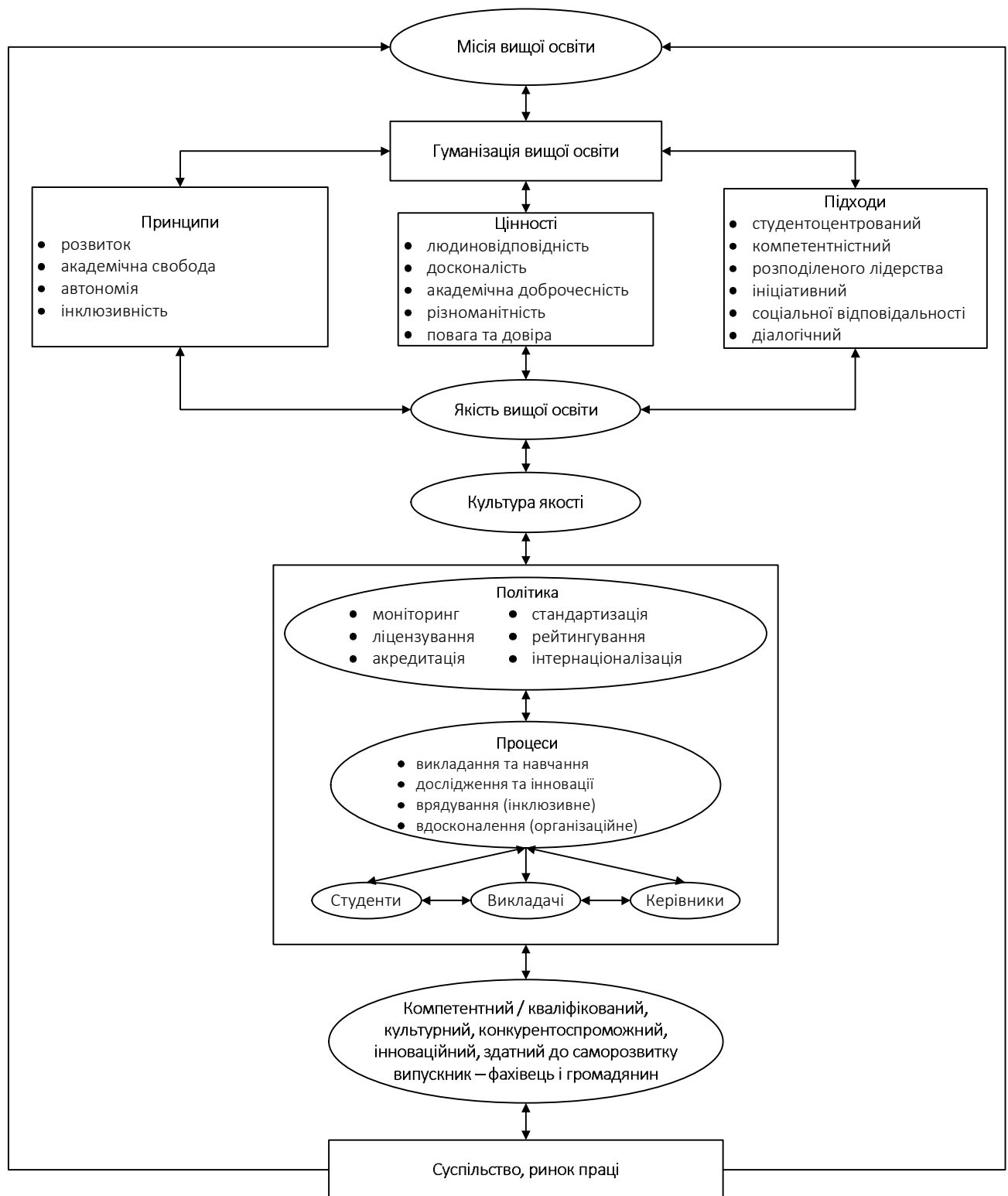


Рис. 3.1. Концептуальна модель гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення якості

Цінності. Концептуальна модель представляє необхідний і достатній набір ключових ціннісних орієнтирів – людиновідповідність, досконалість, академічна доброчесність, різноманітність, повага та довіра, – які мають безпосередній вплив на гуманізацію вищої освіти, освітню якість.

Людиновідповідність – виражає ціннісну орієнтацію вищої освіти в контексті її гуманізації саме на людську особистість, відповідність вищої освіти потребам, запитам та інтересам кожного здобувача.

Досконалість – ціннісний орієнтир щодо ідеалу-взірцю, який задає параметри якості більш високого рівня, ніж стандартизовані. Адже саме на надпорогових рівнях якості розгортається конкуренція в сучасному

світі. Як зазначалося в цій роботі, поняття «якість» має двоїсте значення. З одного боку, вона характеризує визначеність вищої освіти, наприклад через стандарти, а з другого боку, якість – це відповідність ідеалу, ступінь досконалості цієї вищої освіти, тобто простежується дихотомія якості – якість-визначеність та якість-відповідність. В обох випадках якість ідентифікується шляхом співвіднесення із стандартом як *мірою* визначеності чи відповідності (еталоном, нормою, критерієм тощо). Тобто стандарт виступає невід’ємним елементом у парадигмі *вимірюваної*, відтак *порівнюваної*, якості.

Згідно із дихотомією якості виокремлено два аспекти її стандарту як міри – прийняту норму, тобто стандарт визначеності (стандарт-сутність), та рівень досягнень, тобто стандарт відповідності (стандарт-справність). Отже, стандарт визначеності слугує забезпеченню якості вищої освіти як такої – своєрідним мінімальним порогом її здійснення взагалі, стандарт відповідності – покращенню якості вищої освіти, тобто справності, досконалості здійснення, орієнтиром розвитку. Таким чином, прагнення до досконалості викладання, навчання, досліджень, управління, інших складових діяльності закладу вищої освіти слугують умовою гуманізації.

Академічна доброчесність є важливою гуманістичною складовою вищої освіти, умовою та чинником її якості, що більшою мірою заснована на системі етичних, поведінкових норм, традицій, ставлень, а меншою мірою базується на нормах законодавства, якими мають керуватися учасники освітнього процесу в навчанні, викладанні, дослідженні, творчій діяльності з метою забезпечення довіри до результатів.

Різноманітність – основа права людини на вибір у контексті гуманізації вищої освіти для отримання якісної вищої освіти, вибору індивідуальної траєкторії навчання та шляху самореалізації. Різноманітність як ціннісний орієнтир передбачає унікальний, а не універсальний підхід до забезпечення якості вищої освіти, спираючись на визначені стандарти, вимоги, рекомендації, але зважаючи на специфіку та особливості закладів вищої освіти, освітніх програм, персоналу, ресурсів тощо. Адже феномен університету в його розвитку полягає і в *урізноманітненні* видів і типів закладів: універсальні / класичні; профільні / галузеві; навчальні / прикладні / дослідницькі; малі / великі; а також *урізноманітненні* організаційних форм (моделей, стратегій тощо) діяльності.

Заклади вищої освіти *урізноманітнюються* за своїми місіями, цілями, способами та методами надання вищої освіти, проведення досліджень, здійснення управління, підходами до співпраці, а головне – за суб’єктами і стейкхолдерами, що є умовою і засобом розвитку.

У міжнародному та національному вимірах вищої освіти беруть участь *різноманітні* стейкхолдери – як фізичні, так і юридичні особи, зокрема урядові інституції та агенції, неурядові організації, міжнародні та державні фонди тощо, – чий тип і ступінь впливу важливо враховувати в контексті реалізації заходів із забезпечення та вдосконалення якості, наприклад, з інтернаціоналізації тощо. Приміром, академічна мобільність підтримується *різноманітними* державними та міжнародними регіональними грантовими програмами, участь в яких також є показником якості освітніх послуг закладу вищої освіти

Розвиток *різноманітних* можливостей для професійного розвитку викладачів, адміністративного персоналу та керівників у сфері вищої освіти на основі компетентнісного підходу – від ступеневих програм до тренінгів та інших типів неформальної освіти – сприятиме модернізації закладів вищої освіти, а відтак і гуманізації, забезпеченню та покращенню якості вищої освіти.

Повага та довіра як усередині системи вищої освіти, закладів вищої освіти, серед викладачів і здобувачів, так і зовні з боку окремих громадян і суспільства в цілому, зокрема органів управління, роботодавців і випускників, формуються через підвищення ефективності та результативності діяльності, забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти, об’єктивності, прозорості всіх процесів і процедур, включаючи результати оцінювання, покращення комунікації та участі стейкхолдерів.

Важливим елементом вибудовування такої поваги та довіри є запровадження прозорої звітності перед громадськістю щодо фінансової діяльності закладу вищої освіти, що забезпечує довіру потенційних інвесторів, покращує імідж і підвищує рейтинговість закладу. Тож, запровадження, окрім стандартів вищої освіти, національних стандартів досконалості для оцінювання діяльності викладачів та управлінців у сучасній вищій освіті також сприятиме підвищенню довіри громадськості до системи вищої освіти, до якості вищої освіти, що надається вітчизняними закладами.

Принципи. Концептуальна модель гуманізації вищої освіти включає систему принципів – розвиток, академічна свобода, автономія, інклюзивність, – на яких ґрунтуються гуманізація та якість вищої освіти.

Принцип розвитку – сходження від простого до складного, від недосконалого до досконалого, від неефективного до ефективного, від низькоукладного до високоукладного, багатофункціонального тощо.

Принцип академічної свободи – свобода викладання, свобода навчання, свобода досліджень – основа університетської моделі Європейського простору вищої освіти. Дослідження й викладання розглядаються як єдине ціле, викладачі автономно визначають, що, на якій методологічній основі, в якому напрямі та на якому рівні викладати, здійснюючи дослідження та привносячи в освітній процес останні здобутки науки, залучають здобувачів до безпосередньої участі в наукових дослідженнях. Місія вищої освіти та її завдання полягають не в тому, щоб передати знання, а в тому, щоб дати можливість викладачу-досліднику презентувати та обговорити із здобувачами нові знання – конкретні результати досліджень.

Свобода навчання для здобувачів вищої освіти – це передусім свобода вибору навчальних дисциплін та здатність здобувача автономно формувати свій навчальний план, індивідуальну траєкторію. Тобто здобувач може поєднувати у своєму навчальному плані дисципліни з різних галузей знань, наприклад, управління та математику, біологію та філософію, що означає перехід від навчання, центрального на предметі, що вивчається, до освіти, центральної на особистості – *хто* навчає та *хто* навчається.

Також, Болонський процес сприяє реалізації та розширенню спектру свободи навчання та свободи викладання в межах Європейського простору вищої освіти, доповнюючи його новим виміром – географічною автономією на основі національної та міжнародної академічної мобільності, тим самим визнаючи інтернаціоналізацію вищої освіти як один з індикаторів її якості.

Реалізація академічної свободи здійснюється через національну та інституціональну політики, сучасні стандарти вищої освіти та акредитацію, рейтингування, що сфокусовані на удосконаленні якості.

Академічна свобода спрямована на інформаційне не «наповнення» здобувача як «порожню посудину», а на його «запалювання» як «факел», не *зовнішнє* «освічування», а саме *внутрішнє* «**за**свічування», що запускає внутрішньо мотивований стійкий процес саморозвитку, самореалізації.

Принцип автономії – самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів, що законодавчо визначено. Також автономія має бути сумісна як з державними системами підзвітності, особливо щодо державного фінансування, так і з академічною свободою та правами людини.

Як зазначалося вище в монографії, існує *чотири складові автономії* закладів вищої освіти – *організаційна* (щодо внутрішньої організації діяльності закладу, його структури, процедури обрання керівництва тощо), *кадрова* (щодо оплати праці, процедур відбору, кар'єрного зростання тощо), *академічна* (щодо процедури прийняття та кількості студентів, упровадження освітніх програм, забезпечення якості тощо) та *фінансова* (щодо управління фінансовими ресурсами та майном, ендавменту). Кожна із складових автономії впливає на якість вищої освіти та сприяє реалізації місії, досягненню стратегічної мети щодо підвищення конкурентоспроможності українських фахівців на світовому ринку праці, євроінтеграції країни задля забезпечення стійкого інноваційного розвитку суспільства в умовах глобалізації.

Як уже згадувалося в монографії, освітні стандарти мають двоїсту природу. В умовах автономії та академічної свободи необхідно насамперед орієнтуватися на стандарти саме другого роду, що базуються на рейтингуванні та акредитації освітніх програм і діяльності закладів вищої освіти на основі покращення їх досконалості, а не обмежуватися традиційними та консервативними пороговими стандартами першого роду. Отже, гуманізація, досягнення, підтримання і підвищення якості вищої освіти спираються на збалансоване поєднання стандартів забезпечення мінімуму та стандартів покращення максимуму якості вищої освіти із домінуванням других, що залежить від рівня автономії закладів вищої освіти як передумови ефективності процесів забезпечення і поліпшення якості.

Здатність закладів до розвитку ефективної внутрішньої системи забезпечення і покращення якості вищої освіти як конкурентної переваги, пов'язана з інституційною автономією і відповідальністю за якість перед суспільством, його громадянами. Адже автономія закладів вищої освіти забезпечує динамічну адаптацію освітніх програм і наукових досліджень до нових потреб і вимог суспільства та ринку праці.

Принцип інклюзивності передбачає не строго ієрархічну вертикальну структуру управління й організації діяльності (не *субординацію*), а включення, залучення до процесу прийняття рішень та їх реалізації, особливо щодо забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти, усіх учасників освітнього процесу, а також зовнішніх стейкхолдерів – членів наглядових рад, роботодавців (тобто *координацію*, *кооперацію*). Погляд на університетську соціальну відповідальність як на чинник досягнення якості вищої освіти значною мірою розширює коло суб'єктів, залучених до забезпечення і поліпшення якості вищої освіти, відповідно й до управлінських процесів, а також примножує виміри якості вищої освіти, враховуючи не тільки

викладання та навчання, дослідницьку й інноваційну діяльність, але також взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, між ними та зовнішніми стейкхолдерами, як всередині закладу, так і поза ним.

Мета запровадження процедур впливу здобувачів на процес забезпечення і вдосконалення якості вищої освіти та прийняття відповідних рішень – формування *інклюзивного середовища і стилю діяльності* на принципах автономії та академічної свободи. При цьому студенти, аспіранти відіграють важливу та необхідну роль у процесах оцінювання, забезпечення та покращення якості вищої освіти, що передбачає постійний моніторинг відгуків щодо якості на основі різноманітних опитувань. Це актуалізує заснування й запровадження Національного студентського опитування, а додатково – отримання відзнак для викладачів від студентських об'єднань на основі опитувань.

Отже, інклюзивність ґрунтується на відповідальності закладу вищої освіти, кожного з учасників освітнього процесу за якість вищої освіти та прозорість її оцінювання.

Підходи. Гуманізація вищої освіти спрямована на забезпечення права особистості на повний вияв і всебічний розвиток своїх талантів, здібностей, потенціалу та формування необхідних для успішної самореалізації компетентностей, тож, відповідний *студентоцентризований підхід* є наріжними каменем в освітній діяльності.

Розвиток глобалізаційних процесів, відкриття можливостей для вільного вибору не тільки закладів вищої освіти, але й найкращих викладачів і навчальних дисциплін, спричиняє впровадження саме студентоцентризованого підходу. Вимоги ринку праці до кваліфікації випускника, набутих ним компетентностей, що будуть відповідним чином оцінені роботодавцями, ініціюють більшу зацікавленість здобувачів у покращенні якості вищої освіти задля отримання конкурентних переваг на ринку праці, суспільного успіху. Для задоволення цих потреб та очікувань керівники, адміністративний персонал і викладачі мають активно співпрацювати з роботодавцями, щоб адаптувати освітні програми та курси до найновіших вимог щодо випускників.

Абітурієнти та здобувачі обирають заклади та дисципліни не завжди залежно від освітньої програми як такої, а залежно від культури, компетентності та особистих якостей викладачів, сприятливої університетської атмосфери, рівня спілкування між викладачами та студентами, аспірантами, можливостей здійснення індивідуальної траєкторії навчання, що передбачає академічну мобільність, залучення до досліджень, а також перспектив працевлаштування. Заклади, які знаходяться в тренді таких очікувань потенційних здобувачів вищої освіти, сповідуючи увагу до потреб та інтересів студентів – студентоцентризований підхід, значно конкурентоздатніші за інші.

Компетентнісний підхід – спрямування освітньої діяльності на формування компетентностей через досягнення запланованих / визначених результатів навчання (вимірюваних компетентностей) – основа взаєморозуміння та спільної мови між різними стейкхолдерами, – передусім роботодавцями та освітянами, що дає змогу визначити показники і критерії для вимірювання, оцінювання, забезпечення та покращення якості вищої освіти.

Наведений у цьому дослідженні закон базисної організації компетентностей доводить, що базисна організація компетентностей є системною єдністю п'яти фундаментальних видів компетентностей – інтелектуально-знанцевого, ціннісно-орієнтаційного, творчо-інноваційного, діалогу-консенсусного та художньо-творчого, що відповідно пов'язані з основними видами соціально-культурної інформації – знаннями, цінностями, проектами, консенсусами і художніми образами. Отже, застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі, спираючись на цей закон, сприяє забезпеченню якості вищої освіти, адже уможливорює формування освітніх програм будь-яких профілів відповідно до вимог стейкхолдерів, враховуючи наукові досягнення, а також вимірювання та оцінювання освітніх досягнень здобувачів вищої освіти.

Запровадження *підходу розподіленого лідерства*, що полягає у залученні до реалізації місії, цілей та завдань закладу вищої освіти усіх учасників освітнього процесу, запровадження горизонтальної відповідальності між працівниками різних ланок структурної організації, логічно впливає із змісту інклюзивності урядування й діяльності закладу вищої освіти.

Ініціативний підхід – діяльність, заснована на ініціативі досягти досконалості через саморозвиток, що означає реалізацію на індивідуальному та інституційному рівні закону зв'язку складності та самостійності в освіті для безперервного змагального самовдосконалення.

Підхід соціальної відповідальності забезпечує багатоаспектну університетську відповідальність перед усіма внутрішніми і зовнішніми стейкхолдерами за все, що відбувається як в університеті, так і навколо нього. Цей підхід потребує вироблення відповіді на питання щодо соціальної відповідальності, а саме:

усвідомлення ким, відповідальність перед ким, відповідальність за що, у яких формах проявляється і реалізується. Соціальна відповідальність багатовимірна, має внутрішню і зовнішню спрямованість: від навчання і викладання до екологічної стійкості та енергоефективності. Існує щільний зв'язок між соціальною відповідальністю і досягненням якості вищої освіти.

Діалогічний підхід – полягає в реалізації комунікації в діалогічний спосіб, коли усі учасники освітнього процесу (студенти, аспіранти, викладачі, керівники) чують думку і поважають позицію один одного, при цьому між ними встановлюються партнерські відносини в інтересах спільної справи. Це дає змогу на підставі системного діалогу досягати консенсусу/компромісу при прийнятті взаємоприйнятних рішень.

Якість вищої освіти. Щодо *якості вищої освіти*, то в дослідженні вона інтерпретується як рівень досягнення результатів навчання та розвитку компетентностей, визначений національним стандартом вищої освіти, який відповідає установленим законодавством вимогам та очікуванням суспільства.

Заклад вищої освіти формує та запроваджує певний інституційний стандарт, що охоплює процеси навчання, викладання, досліджень, інновацій, врядування, різноманітні ресурси та процедури, зокрема оцінювання й вдосконалення освітніх програм, тобто *створює* необхідні та достатні умови для формування інституційної культури якості.

При цьому, як пояснено вище, стандарти можуть бути двох родів, що відповідно забезпечують (*у*безпечують) та покращують (*над*порогово підвищують) якість.

Культура якості. Інституційною основою забезпечення і поліпшення якості вищої освіти, відтак її гуманізації слугує *культура якості* закладу. Складові культури якості також об'єднані в субблок моделі, що охоплює *політики* моніторингу, ліцензування, акредитації, стандартизації, рейтингування, інтернаціоналізації та *процеси* навчання, викладання, досліджень, інновацій, врядування, вдосконалення й інші різноманітні ресурси та заходи, які заклад розробляє та запроваджує з метою прогресу здобувачів вищої освіти та реалізації їх потенціалу. Формування культури якості сприяє здійсненню первинної місії вищої освіти, встановленню й реалізації вимірюваних і досяжних вторинних цілей, а загалом гуманізації, якості вищої освіти, зокрема через створення і застосування системи певних організаційних структур, процедур, інструментів тощо – системи забезпечення якості. Для досягнення синергійного ефекту важливо розвинути *таку культуру якості*, яку сприйматимуть усі учасники освітнього процесу – здобувачі, викладачі, керівники закладу.

Європейський вибір України зобов'язує в розбудові культури якості вищої освіти спиратися на відповідні положення Європейського простору вищої освіти, зокрема у частині того, що:

- забезпечення якості є інструментом для безперервного покращення якості вищої освіти;
- формування та поліпшення культури якості в закладах є основою для вдосконалення вищої освіти.

Культура якості вищої освіти має кілька вимірів:

1) *формальний / структурний*: підрозділи, відповідальні за забезпечення якості, *політика*, стратегія забезпечення якості, *процеси*, процедури, інструменти та механізми, індикатори вимірювання, оцінювання, забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти;

2) *неформальний / культурний*: колективні норми і моделі поведінки, які визнаються та яких добровільно дотримуються учасники освітнього процесу, спільні ціннісні орієнтири, командна робота, розподілене лідерство.

3) *інформальний / психологічний*: персональна відданість справі, інклюзія, що спрямовані на підтримку якості.

Узагальнені *фактори впливу*, що сприяють формуванню культури якості вищої освіти, такі:

- оприлюднення орієнтирів якості вищої освіти і поінформованість учасників освітнього процесу про очікувані результати, а також результатів моніторингу якості та їх аналізу, ідентифікація і поширення кращих практик;

- інклюзивність урядування через активну участь здобувачів вищої освіти в процесах забезпечення якості та заохочення учасників освітнього процесу проявляти, ініціювати та брати відповідальність за якість;

- лідерська підтримка керівництва закладу вищої освіти формування культури якості та розподілене лідерство, ініціативи «знизу догори»;

- наявність ресурсів: зменшення навантаження викладачів задля створення простору для самовдосконалення, рефлексії тощо, експертна підтримка та рекомендації щодо підвищення якості викладання та навчання;

- діалогічна комунікація: взаємодія для визначення спільних цінностей, взаєморозуміння, поширення кращих практик і навчання один в одного;

- визнання важливості викладацької діяльності нарівні з дослідницькою та на основі останньої.

З іншого боку, наявні *фактори впливу, що стримують* формування культури якості вищої освіти, а саме:

- вертикальна, високо ієрархічна організаційно-управлінська структура;
- здобувачі та викладачі, адміністративний персонал не беруть участі в ухваленні рішень;
- відсутність політик, процедур, ресурсів, комунікації/діалогу, інформації;
- застосування управлінських підходів «згори донизу»;
- брак відданості, відповідальності та необхідних компетентностей з боку керівництва;
- зосередженість на перевірках і контролі, зокрема за комунікацією;
- орієнтована на контроль культура;
- домінування фокусу на ресурсно не забезпечених дослідженнях на шкоду викладанню та навчанню

як індикаторів оцінювання викладачів;

- культивування викладання, що не базується на дослідженнях і контрольованій та інфраструктурно забезпеченій самостійній роботі здобувачів.

Узагальнений *перелік елементів культури якості* вищої освіти включає:

- *політико-правову основу*: законодавство, статuti, стратегії, програми розвитку, положення, кодекси, інші установчі документи та правові акти, через які формалізуються політика забезпечення і вдосконалення якості та культура якості вищої освіти;

- *систему забезпечення якості*: структурні підрозділи (відповідальні за моніторинг, збір та аналіз даних, їх оприлюднення, обговорення) та ресурси, процеси, процедури, інструменти, індикатори та методи вимірювання, оцінювання, забезпечення та покращення якості вищої освіти, програми розвитку персоналу;

- *систему діалогічних комунікацій*: інструменти поширення кращих практик та обміну досвідом, активна участь усіх учасників освітнього процесу, партнерство і співпраця між ними та зовнішніми стейкхолдерами;

- *лідерство*, що підтримує формування культури якості вищої освіти;

- *інклюзивне врядування*: структура / механізми ухвалення рішень, що сприяють активній участі всіх внутрішніх і залучених зовнішніх стейкхолдерів у забезпеченні якості;

- *світоглядну систему*: принципи, цінності, підходи які поділяє університетська спільнота, у прагненні вдосконалити, підвищити якість освітньої діяльності, поведінкові норми, традиції, ставлення (наприклад, до плагіату, списування), ідеї, історії, що домінують.

Політика. Політика, спрямована на гуманізацію вищої освіти та розвиток культури якості, підтверджує академічні права та обов'язки, академічну свободу – свободу викладання, свободу навчання, а також свободу дослідження. Політика академічної свободи віддзеркалюється на сайтах, у довідниках, рекомендаціях, контрактах, колективних трудових договорах, у затверджених інституційних документах і національних нормативних актах і передусім включає моніторинг, ліцензування, акредитацію, стандартизацію, рейтингування, інтернаціоналізацію.

Рекомендації Європейського простору вищої освіти щодо формування культури якості безпосередньо стосуються складової концептуальної моделі гуманізації вищої освіти – *політики* (національної та інституціональної), яка розробляється, засновуючись на таких підходах:

- інтегрування стратегії забезпечення та вдосконалення якості в стратегію розвитку, політику та культуру у вищій освіті;

- сприяння взаємодопомозі, обміну досвідом і кращими практиками всередині закладів вищої освіти та в міжінституційній співпраці;

- запровадження бенчмаркінгу через порівняння з іншими кафедрами, факультетами, інститутами, закладами вищої освіти, країнами.

Національна політика щодо якості вищої освіти задекларована законодавчо та передбачає запровадження певних інструментів, процедур і заходів забезпечення і підвищення якості вищої освіти, зокрема згадані моніторинг, ліцензування, акредитацію, стандартизацію. Інтернаціоналізація вищої освіти та рейтингування закладів вищої освіти також законодавчо визначені як процеси, що впливають на якість вищої освіти та можуть бути її об'єктивними індикаторами.

Моніторинг та оцінювання викладання та навчання, процесів, які їх підтримують, задля переконання, що стандарти закладу щодо надання ступеня вищої освіти відповідають національним стандартам вищої освіти та очікуванням, викладеним у політичних і нормативних документах національного та інституційного

рівнів, а також, що якість діяльності з підготовки здобувачів вищої освіти забезпечується та постійно вдосконалюється, – це системні процеси, які складають ядро системи забезпечення та поліпшення якості.

Результативність моніторингу зумовлена принципом «замкненого кола» – кожний захід моніторингу (опитування, тестування, оцінювання тощо) необхідно завершувати звітом з висновками, що є підставою для прийняття управлінських рішень, їх впровадження із зворотною комунікацією щодо того, які зміни внаслідок цього відбулися. Отже, будь-який захід моніторингу не слід проводити, якщо керівництво закладу не готово реалізовувати зміни.

Реалізація такого підходу потребує зміни ролі керівників закладів. Вони мають стати відданими культурі якості лідерами, які впроваджують інклюзивне врядування, залучають якомога більшу кількість викладачів до спільної роботи з покращення освітніх програм, дисциплін, удосконалення викладання, створюють атмосферу академічної свободи, сприяють професійному розвитку кожного працівника закладу.

Ліцензування освітньої діяльності – це законодавчо формалізована процедура визнання спроможності закладу вищої освіти надавати освітні послуги на певному рівні вищої освіти відповідно до ліцензійних умов. Держава встановлює ліцензійні вимоги та процедури ліцензування, а також реалізує їх.

Акредитація. Процес акредитації дає змогу оцінити якість вищої освіти через оцінювання відповідності освітньої програми стандарту вищої освіти, перевірити ефективність освітньої діяльності закладу вищої освіти, його спроможність забезпечити досягнення здобувачами вищої освіти запланованих в освітній програмі результатів навчання та надати право на державне фінансування.

Акредитація, в основі якої лежить внутрішнє самооцінювання закладу вищої освіти, орієнтується як на кількісні, так і на якісні показники діяльності, зокрема результативність навчання, ефективність наданих освітніх послуг, якісний склад випускників, що надає можливість здійснювати планування підвищення якості вищої освіти.

Оцінювання закладу та оприлюднення результатів його діяльності забезпечує суспільну впевненість у якості вищої освіти, що надають заклади. На підставі аналізу міжнародного досвіду в цій монографії запропоновано як основу для акредитації цілісний (необхідний та достатній) перелік стандартів, що встановлюють критерії інституційної якості:

- місія і цілі закладу, відповідні місії вищої освіти;
- планування, моніторинг та незалежне оцінювання діяльності для виконання місії та досягнення цілей;
- організація та інклюзивне врядування, що сприяють виконанню місії та досягненню цілей;
- освітні програми, що слугують виконанню місії та досягненню цілей;
- контингент і кількість здобувачів вищої освіти, адекватні місії;
- викладання, навчання, дослідження і академічний персонал, які відповідають місії та академічним цілям;
- інституційні ресурси, достатні для підтримання місії;
- освітня ефективність, якість вищої освіти – відповідність освітніх досягнень здобувачів місії та задекларованим стандартам закладу;
- доброчесність, прозорість і публічна відкритість – зразкові політика і практика щодо задекларованих у місії та інших документах цінностей, принципів та підходів.

Отже, кожен стандарт акредитації підпорядкований задекларованим місії і цілям закладу вищої освіти.

Важливою компонентою забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти є кваліфіковані експерти з оцінювання, які здатні компетентно та неупереджено здійснювати процес акредитації. Узагальнюючи міжнародний досвід, що досліджено в цій роботі, доцільно виокремити такі основні завдання підготовки експертів з оцінювання якості вищої освіти:

- системні знання щодо світового та національного досвіду із забезпечення якості вищої освіти;
- розвиток базових методологічних компетентностей щодо сучасних технологій оцінювання та практичних навичок роботи з певними програмами та методиками;
- опанування психологічних аспектів поведінки в процесі експертного оцінювання.

Тож, запровадження змішаної моделі оцінювання діяльності закладів вищої освіти, де оптимально поєднується як контроль з боку держави (ліцензування), так і процес самооцінювання закладом вищої освіти та зовнішнє оцінювання (акредитація) для України буде найбільш адекватним.

Стандартизація передбачає розроблення національних та інституційних стандартів задля забезпечення та покращення якості вищої освіти, адже остання визначається через певний її стандарт. При

цьому необхідно враховувати дуальність якості та стандартів вищої освіти. Поняття «якість» і «стандарт», їх співвідношення у формулі «стандарт якості» має іманентну родову двоаспектність, дуальну функціональну спрямованість: (1) якість-визначеність і якість-відповідність, забезпечення якості і покращення якості та (2) стандарт визначеності (стандарт-сутність) і стандарт відповідності (стандарт-справність), стандарт забезпечення і стандарт покращення (розвитку).

Порогові стандарти вищої освіти – мінімальний прийнятний рівень досягнень, які здобувач масової вищої освіти повинен продемонструвати для присудження кредитів чи кваліфікації – визначаються на національному рівні та базуються на дескрипторах Національної рамки кваліфікацій, галузевих рамок кваліфікацій та предметних контрольних показниках – бенчмаркінг, що встановлюються галузевими професійними організаціями.

Академічні стандарти, які встановлюють і підтримують заклади вищої освіти для присудження академічних кредитів або кваліфікацій, можуть бути вищі за порогові стандарти вищої освіти і включають стандарти результативності, яку здобувач зобов'язаний продемонструвати для досягнення кваліфікації певної класифікації, наприклад, ступеня з відзнакою.

Удосконалення стандартизації вищої освіти як невід'ємного і ключового засобу забезпечення і покращення якості вищої освіти не обмежується «лінійним» посиленням стандартизації. Співвідношення ролей стандарту-сутності і стандарту-справності для вимірювання (і порівнювання) якості для відкритої «зверху» вищої освіти в контексті навчання впродовж життя з огляду на масовий або елітний характер цієї верхньої ланки освіти змінюватиметься.

Рейтингування закладів вищої освіти є інструментом об'єктивного оцінювання якості та передбачене законодавчо. Для необмеженого надпорогового розвитку якості необхідно використовувати рейтинг як специфічний стандарт розвитку. Рейтинг на відміну від стандарту забезпечення (який суть мірило мінімальної якості) орієнтує на максимальну якість. Неспроможність порогових стандартів спонукати до розвитку та покращення якості призводить до її консервації та недоцільності таких стандартів як фактично стримуючого чинника для провідних (елітних) університетів, але для інерційної масової вищої освіти стандарти забезпечення корисні, адже блокують зниження якості.

Стандарти другого роду (стандарти-відповідності) так звані рейтингові стандарти спричиняють безперервне вдосконалення якості вищої освіти. Ранжування закладів є тим зовнішнім чинником, що може вмотивувати та мобілізувати інституції до систематичної боротьби за досконалість через покращення якості.

Ураховуючи результати світового ранжування, при створенні національного (загальної і галузевої версій) рейтингів доцільно використати методологію загального і галузевого Шанхайського рейтингу, яка полягає у використанні невеликої кількості (4–6) зрозумілих і значущих об'єктивних показників, застосування для оцінювання надійних баз даних третіх сторін. З урахуванням національної специфіки кількість і якість показників, їх вага можуть бути скориговані (доповнені, уточнені). При цьому при створенні національного галузевого рейтингу важливо уточнити з огляду на міжнародну співставність перелік галузей (знань/спеціальностей) вищої освіти. Тут слід використати досвід понад дворічного функціонування чинного Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (зокрема, щодо розроблення стандартів вищої освіти, подачі заяв і прийому вступників на ті чи інші галузі знань та спеціальності, їх європейської та міжнародної конвертації).

Особливою модифікацією рейтингового групування закладів вищої освіти є *рамки* (квазірейтинги, дискретні рейтинги) досконалості досліджень та викладання, що запровадженні в університетській практиці Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії у 2014–2017 рр. Ці специфічні рейтинги орієнтовані на підвищення якості вищої освіти й відповідне інформування стейкхолдерів.

Рейтингування сприяє здійсненню послідовної і цілеспрямованої державної політики щодо укрупнення закладів вищої освіти, пріоритетної концентрації ресурсів (як державних, так і суспільних у цілому) у провідних з них та запровадження ефективних стимулів і заохочень.

Інтернаціоналізація передбачає впровадження міжнародного виміру в освітню, дослідницьку та адміністративну складові системи вищої освіти та спричиняє комплексний вплив на вищу освіту, передусім на її якість. Серед показників інтернаціоналізації:

- академічна мобільність (студентів, дослідників, викладачів, адміністративного персоналу);
- створення та реалізація спільних міжнародних освітніх програм і дослідницьких проєктів;
- інтеграція в освітні програми міжнародних компонент, зокрема розвиток міжкультурної компетентності, запровадження іншомовних, передусім англomовних, фахових курсів;
- формування систем забезпечення якості на основі міжнародних стандартів і рекомендацій;

- інституційне партнерство, створення освітніх і дослідницьких консорціумів.

Упровадження англомовних освітніх програм значно посилює привабливість закладу вищої освіти на міжнародному ринку освітніх послуг не тільки для іноземних потенційних вступників, але й для вітчизняних. Адже зростає попит на кваліфікованих фахівців, які володіють англійською мовою, для роботи в міжнародних компаніях як за кордоном, так і в Україні. Викладачі та студенти потребують підвищеної мовної кваліфікації для академічної мобільності, проведення спільних досліджень та публікацій, доступу до англомовних ресурсів, викладання та навчання за кордоном. Отже, зазначені явища безпосередньо впливають на якість вищої освіти та зумовлюють її покращення.

Процеси. *Викладання та навчання* – ключові процеси в закладі вищої освіти, що підлягають моніторингу та оцінюванню інструментами системи забезпечення і вдосконалення якості. Метою сучасної вищої освіти, як наголошувалося, є не завантаження здобувача фактами і теоріями, а розвиток його здатності критично мислити та генерувати нові ідеї. Досягненню такої мети сприяє впровадження студентоцентрованого підходу до викладання та навчання, згідно з яким освітній процес повинен максимально відповідати потребам здобувачів вищої освіти. Дійсно, якщо студент має можливість для самостійного вибору курсу на основі аналізу можливих компетентностей, результатів навчання, які будуть отримані внаслідок його опанування, то він не буде обирати ті курси, які не сприяють його особистісному розвитку, а значить, буде зацікавлений у вивченні відповідної дисципліни.

Для збільшення залучення здобувачів вищої освіти до активної участі в освітньому процесі важливим є підвищення ефективності роботи викладача, забезпечення його професійного розвитку, сприяння інтегруванню результатів дослідницької діяльності в освітній процес, збір інформації про враження здобувачів від курсів, їх долучення до робочих груп оцінювання освітнього процесу, певних курсів та освітніх програм.

Необхідним є розвиток та удосконалення новітніх технологій викладання та навчання на основі компетентнісного підходу. Оскільки фундаментальні види компетентностей пов'язані з опануванням / продукуванням сутнісно різних видів інформації та відповідної діяльності, остільки їх (компетентностей) формування потребує принципово відмінних навчальних / педагогічних технологій. Кожна з цих технологій ефективна щодо до певного виду компетентностей та відповідного виду інформації. Такі резонансні (інформаційно чутливі) навчальні / педагогічні технології доцільно називати високими чи тонкими або високоточними технологіями. Зазначені положення детально обґрунтовані у першому розділі цієї монографії.

Як виявлено в цьому дослідженні, класифікують і методи викладання у вищій освіті – серед 10 *методів викладання* для розвитку загальних компетентностей, ієрархічно актуальними за частотою використання та спроможністю формувати компетентності є індивідуальна дослідницька, проектна, художня кваліфікаційна робота; самостійна контрольована робота; групова дослідницька, проектна, художня робота. Це узгоджується із законом зв'язку складності і самостійності в освіті, відповідно до якого, чим вищий освітній рівень потрібно опанувати, тим більше самостійності необхідно проявити.

Провідний міжнародний досвід переконує, що важливо розробити та запровадити *національну рамку досконалості викладання*, що стане орієнтиром для підвищення кваліфікації викладачів як необхідної складової внутрішнього забезпечення і покращення якості. Рамка досконалості викладання включає показники та критерії оцінювання із залученням здобувачів вищої освіти, є системним студентоцентрованим гуманістичним механізмом визначення та підвищення рівня якості викладацько-навчальної діяльності закладів вищої освіти, що перевищує базову якість та прийняті стандарти (очікування).

Згідно з пріоритетністю базових складових («трикутник знань» – освіта, дослідження, творчість / інновації) інституційної місії закладів вищої освіти відповідної (насамперед дзеркальної дослідницько-викладацької) дихотомії тенденційно набуває організація діяльності викладача. Для реалізації зазначеної *дуальної функції викладача* в сучасному університеті з метою досягнення конкурентоспроможної якості та гуманізації вищої освіти мають бути забезпечені такі *умови*: 1) оптимізовано дослідницько-викладацьку структуру робочого часу викладача; 2) забезпечена конкурентоспроможна заробітна плата для залучення найкращих фахівців; 3) створено на додаток до освітньої необхідну дослідницько-інноваційну інфраструктуру закладу.

Дослідження та інновації є невід'ємною складовою діяльності сучасного закладу вищої освіти, при цьому зростає роль дослідницьких методів викладання і навчання. Загалом важливо зазначити дві *ключові особливості провідного університету*: (1) спеціально фінансуються дослідження та розробки, що дає змогу створити, підтримувати і розвивати відповідну дослідницьку інфраструктуру; (2) головним складником дослідницько-інноваційного потенціалу університету є висококваліфікований викладацький персонал, який

за умовами діяльності має змогу реалізувати свою дуальну дослідницько-викладацьку функцію за фактичного пріоритету першої. Співвідношення часу на викладання та дослідження академічного персоналу у такому закладі досягає пропорції 1 до 3-х, 1 до 4-х.

Оптимальним вважається обсяг контактних (аудиторних) занять викладача 120–180 годин на академічний рік. Решту часу зайнятості викладач має витратити на підготовку до зустрічі із студентами, на дослідження і розробки, аби бути на передньому краї як предметної сфери, так і педагогічних способів викладання.

Узагальнюючи міжнародний досвід, детальний опис якого представлено в цій монографії вище, визначено, що система оцінювання якості досліджень у закладах вищої освіти має базуватися на певних еталонах, стандартах, якою може бути рамка досконалості досліджень. За методологією оцінювання вага дослідницьких результатів (опублікований / оприлюднений продукт досліджень) становить 65 %, впливу (певний ефект, зміни чи вигоди в економіці, суспільстві, культурі тощо) – 20 % і середовища (стратегії, ресурси та інфраструктура, що підтримують дослідження) – 15 % загальної оцінки.

Урядування (інклюзивне) – процес управління закладом вищої освіти, що необхідно передбачає залучення усіх учасників освітнього процесу та зовнішніх стейкхолдерів. Передусім таке включення передбачено для забезпечення якості освітньої програми, що охоплює низку процедур:

- створення та запровадження освітньої програми;
- щорічний моніторинг досягнення встановлених цілей з реалізації та покращення освітньої програми, що включають засоби удосконалення викладання і навчання, та звітування про проведені заходи й отримані результати;
- періодичний аудит (кожні 5–6 років) освітньої програми та її результативності на виході з метою вдосконалення.

Таким чином, в урядуванні кожному учаснику відведена не тільки певна роль у прийнятті рішень, але й частина відповідальності за результати діяльності закладу вищої освіти, передусім щодо забезпечення якості вищої освіти. Кожен керівник, працівник, викладач і здобувач вищої освіти необхідно впливає на всі вище зазначені виміри культури якості: формальний, неформальний, інформальний.

Удосконалення (організаційне) – безперервний процес підвищення рівня організації закладу, зокрема його структурної побудови та організаційного менеджменту, задля підтримки та забезпечення ефективної реалізації всіх процесів та ініціатив.

Випускники – фахівці і громадяни. Гуманізована, якісна вища освіта формує *компетентного / кваліфікованого, культурного, конкурентоздатного, інноваційного, здатного до саморозвитку випускника – фахівця і громадянина*, спроможного забезпечити стійкій інноваційній розвитку України та її європейський вибір як умов і гарантій власного успіху.

Суспільство, ринок праці, збагачуються випускниками гуманізованої, якісної вищої освіти. З одного боку, гуманістично, якісно підготовлені фахівці здатні легко і стійко *адаптуватися* до життєвих реалій, а з другого боку, спроможні змінювати, *адаптувати* наявні реалії, гідно зустрічати виклики з урахуванням закономірних перспектив інноваційного розвитку. Отже, модель включає *суспільство, ринок праці*, які є контекстуальним середовищем творчого функціонування (адаптації до них та адаптування, змінювання їх) гуманістично-якісно підготовленого у вищій освіті фахового, громадянські активного і відповідального випускника.

Змінене, модернізоване середовище життєдіяльності, у свою чергу, за **оберненим позитивним зв'язком** спричиняє уточнення вихідної місії вищої освіти в контексті загального розвитку, запускаючи на більш високому рівні **новий цикл** подальшої гуманізації, забезпечення і покращення якості вищої освіти і т. д., а відтак – безперервне функціонування і **вдосконалення, посилення** генераційної здатності самої **моделі** гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення (і вдосконалення) освітньої якості в контексті європейської інтеграції та глобалізації, прогресу українського суспільства та успіху його громадян.

Зазначена **концептуальна модель** гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості, з одного боку, може слугувати платформою для створення **стратегії розвитку** вищої освіти, а з другого боку, потребує розробки останньої для свого практичного втілення.

ПІСЛЯМОВА

Таким чином, у монографії «Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти» системно викладені оригінальні результати трирічної дослідницької діяльності колективу авторів, якому вдалося розв'язати вагому, теоретично і практично значущу й актуальну для подальшого розвитку вищої освіти проблему різноаспектного зв'язку її (вищої освіти) гуманізації та якості.

У роботі на основі з'ясованих законів, закономірностей, принципів та особливостей комплексно висвітлено світові, європейські, провідні національні тренди, політики і практики, обґрунтовано концептуальну модель гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості в контексті європейської інтеграції та глобалізації.

Не повторюючи викладеного в основному тексті, слід зауважити, що «мейнстрім» (основна течія) розвитку вищої освіти пролягає й надалі пролягатиме через її подальшу гуманізацію, посилення людиновідповідності, а відтак стійке забезпечення та безперервне покращення якості заради людини.

Це значною мірою детермінується вихідним цілепокладанням у 1999 р. всеєвропейського руху, відомого під назвою Болонського процесу, до створення привабливого (для людини) і конкурентоспроможного (так само з огляду на людське вдосконалення) Європейського простору вищої освіти.

Отже, конкурентоспроможна якість буде й надалі орієнтиром для людиноцентрованого розвитку вищої освіти.

Це зумовлює потребу в емпіричній ідентифікації, теоретичному осмисленні та практичному впровадженні механізмів оцінювання якості (як міри гуманізму) вищої освіти, що планується здійснити в подальшому.

Слід зауважити, що пріоритезація якості вищої освіти засвідчена двома важливими європейськими подіями останнього часу. У вересні 2017 р. у Парижі відбувся I Європейський форум з навчання і викладання, організований Європейською асоціацією університетів (EUA), а 23-25 листопада 2017 р. у Ризі – XII Європейський форум із забезпечення якості вищої освіти, організований Групою супроводу Болонського процесу – Європейською асоціацією університетів (EUA), Європейською асоціацією забезпечення якості вищої освіти (ENQA), Європейською асоціацією закладів вищої освіти (EURASHE) і Європейським союзом студентів (ESU), перший започаткував платформу для одного із ключових напрямів реалізації якості вищої освіти (через навчання і викладання), а другий – продовжив у зростаючому щодо участі експертів і країн форматі комплексне обговорення проблем якості у вищій освіті з огляду на перспективу.

Експертна і дослідницька діяльність у розв'язанні проблеми якості вищої освіти широко здійснюється у різних країнах і регіонах світу. Наприклад, коли ця монографія була завершена, наприкінці 2017 р. з'явилося співзвучне дослідження оглядового плану із символічною назвою «Вектор розвитку вищої школи Європи: якість як абсолютна цінність (на матеріалах Європейських форумів із забезпечення якості вищої освіти 2015-2017 рр.) [5]. У роботі, крім передмови наукових редакторів, наведені переклади вибраних матеріалів форумів та окремі додатки. Самостійне теоретичне і практичне значення має групування матеріалів за тематикою форумів, а саме: X-го (2015 р.) – Підведення підсумків та погляду в майбутнє; XI (2016 р.) – Якість у контексті – запровадження поліпшення; XII (2017 р.) – Відповідальне забезпечення якості – довіра результату. Нині європейська фахова спільнота за участі представників інших континентів світу приступили до підготовки XIII Європейського форуму, який відбудеться у листопаді 2018 р. у Відні.

Беззаперечно 2018 і наступні роки принесуть нові теоретичні та практичні здобутки з питань розвитку гуманної, якісної вищої освіти. Зокрема обґрунтована в монографії концептуальна модель гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості може слугувати чітким орієнтиром для створення національної стратегії розвитку вищої освіти. На алтар відповідних досліджень і розробок свій доробок покладуть і автори цієї монографії.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Воробйова Оксана Петрівна, кандидат наук з державного управління, провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

Гриценко Марина Василівна, кандидат філософських наук, провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

Луговий Володимир Іларіонович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України, перший віце-президент НАПН України, член Національної команди експертів з реформування вищої освіти України, *керівник авторського колективу, науковий редактор*;

Оржель Олена Юріївна, доктор наук з державного управління, доцент, провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

Слюсаренко Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті, заступник директора з наукової роботи Інституту вищої освіти НАПН України;

Ставицький Андрій Володимирович, кандидат економічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

Таланова Жаннета Василівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент, головний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України, менеджер з аналітичної роботи Національного Еразмус+ офісу в Україні, *науковий редактор*;

Ткаченко Вероніка Петрівна, науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті, аспірант Інституту вищої освіти НАПН України.

Трима Катерина Андріївна, кандидат політичних наук, провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України.

МОНОГРАФІЯ

СВІТОГЛЯДНІ ПРІОРИТЕТИ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Автори: О.П. Воробйова, М.В. Гриценко, В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, А.В. Ставицький, Ж.В. Таланова, В.П. Ткаченко, К.А. Трима; за ред. В.І. Лугового, Ж.В. Таланової. – К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. – 229 с.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України
28 грудня 2017 р., протокол № 12

За редакцією В.І. Лугового, Ж.В. Таланової